



Junkkila Sanna

”Se on tietynlaista nuorallatanssia”

– kuvataidetta opettavien opettajien kertomuksia taiteesta ja sen arvioinnista

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Se on tietynlaista nuorallatanssia” – kuvataidetta opettavien opettajien kertomuksia taiteesta ja sen arvioinnista. (Sanna Junkkila)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 102 sivua, 4 liitesivua

Toukokuu 2021

---

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena on taideoppimisen arviointi kuvataidetta opettavien opettajien kertomuksissa. Tutkimuskysymykseni ovat 1) Mitä opettaja kertoo suhteestaan taiteeseen omassa elämässään? 2) Mitä opettaja kertoo omasta taidesuhteestaan koulukontekstissa? ja 3) Mitä opettaja kertoo taiteen ja taideoppimisen arvioinnin suhteesta? Lähestyn tutkimusaiheittani kerronnallisen tutkimusmenetelmän kautta.

Keskeisiä tieteenfilosofisia lähtökohtia tutkimukselleni on hermeneuttisen ja pragmatistisen ontologian vuoropuhelu sekä fenomenologian epistemologinen lähtökohta kokemuksen tutkimiselle kertomuksina. Teoreettisessa viitekehyksessäni perehdyn tutkimukseni kannalta keskeisiin käsitteisiin, joita ovat taide, oppiminen kuvataiteessa sekä oppimisen arviointi kuvataiteessa. Taiteen avointa ja muuttuvaa käsitettä määrittelen ensisijaisesti esteettisen kokemuksen kautta. Kuvataiteessa tapahtuvaa oppimista lähestyn taideoppimisen määritelmillä, jotka pohjautuvat kokemukselliseen oppimisprosessiin. Oppimisen arviointia edustaa tässä tutkimuksessa estetiikan ja taidekritiikin soveltaminen arvioinnin formatiivisessa ja summatiivisessa ulottuvuudessa. Tutkimuksissa korostuu portfolion mielekkyys arvioinnin työkaluna.

Tutkimusmenetelmäni on kerronnallinen, sillä tarkastelen kuvataidetta opettavan kuvataiteellista identiteettiä ja ammatillista elämäkertaa suhteessa tutkimuskysymyksiini. Tutkimuksen aineistonkeruu on toteutettu teemahaastatteluna yhdessä Sara Ojalan kanssa. Tutkimuksen kohderyhmänämme on yli kymmenen vuotta kuvataidetta opettaneet peruskoulun tai lukion opettajat. Aineiston analyysin olemme tehneet Ojalan kanssa tahoillamme. Sovellan aineiston analyysissä kategorisoivaa ja holistista lukutapaa yhdistelevää narratiivin sisällönanalyysia ja raportoin tulokset neljän kuvataidetta opettavan tarinoina.

Tutkimuksen tuloksena on, että taide näyttäytyy henkilökohtaisena ja läheisenä kuvataidetta opettavien elämässä. Tämä suhde ilmenee kuvataidetta opettavien opetuksen muotoutumisessa. Taidesuhteen näkökulmasta taideoppimisen arviointi koetaan haastavaksi, sillä arvioinnissa tulee huomioida monta asiaa ja arvottaa niiden painottamista arvosanan muodostamisessa. Taideoppimisen arvioinnissa on läsnä opettajan subjektiivinen intuitio, joka keskustelee jatkuvasti objektiivisten arviointikriteerien kanssa. Taideoppiminen on kokonaisvaltaista käsitteellistä ja kokemuksellista oppimista, minkä seurauksena myös arviointi muotoutuu objektiivisen mittauksen ja subjektiivisen arvottamisen vuoropuheluksi. Kerronnallisen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä voidaan arvioida historiallisen jatkuvuuden, refleksiivisyyden, dialektisuuden, toimivuuden ja havahduttavuuden periaatteiden kautta. Näiden periaatteiden toteutumista tässä tutkielmassa arvioi minun lisäksi myös tutkielmani lukija.

Avainsanat: kerronnallisuus, kuvataidekasvatus, narratiivin sisällönanalyysi, oppimisen arviointi, taideoppiminen

University of Oulu

Faculty of Education

“It is like walking on a tightrope” – Narratives about art and how to assess it by art teachers  
(Sanna Junkkila)

Master’s thesis, 102 pages, 4 appendices

May 2021

---

This master’s thesis investigates how art teaching teachers narrate assessing artistic learning. My questions for this research are 1) How teachers narrate their relationship to art in their own life? 2) How teachers narrate their relationship to art in the school context? and 3) How teachers narrate the relation between art and assessing artistic learning? I will conduct my research with narrative method and understand this subject holistically by learning from teachers’ narratives.

Hermeneutics, pragmatism and phenomenology are relevant philosophic backgrounds for this study. In my theoretical basis art is understood as an experience and artistic learning as an experiential learning process. Assessing artistic learning is based on two dimensions, the method of aesthetic research in formative assessing and the method of art criticism in summative assessing. According to research, portfolios are recommended in assessing artistic learning.

The empirical part of this study is partly conducted with Sara Ojala. We interviewed four art teaching teachers who had been teaching art over ten years. After interviews I continued to analyze the interviews on my own. I applied holistic and categorizing narrative content analysis and reported the results as four individual stories.

The results suggest that art was something very close and personal to the interviewees and it had a meaning and an effect in their practices in art education. Assessing artistic learning was described to be challenging because of the nature of art. The conclusion is that teachers must use their subjective intuition among the objective measuring practices in assessing artistic learning. For validation in narrative research it is relevant to use five principles, which are historical continuity, reflexivity, dialectics, workability and ethics and finally, evocativeness. These principles are evaluated by me as a researcher but also by those who read this master’s thesis.

Keywords: artistic learning, assessing learning, narrativity, narrative content analysis, visual art education

# Sisältö

<b>Johdanto.....</b>	<b>4</b>
<b>Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat.....</b>	<b>8</b>
2.1 Hermeneuttinen filosofia .....	8
2.2 Pragmatistinen filosofia .....	11
2.3 Fenomenologia .....	13
2.4 Yhteenvetoa .....	15
<b>Teoreettinen viitekehys.....</b>	<b>17</b>
3.1 Taide .....	17
3.2 Oppiminen kuvataiteessa .....	20
3.2.1 Kuvataiteen oppiaine.....	20
3.2.2 Kokemuksellisen oppimisen teoria .....	22
3.2.3 Taiteellinen oppimisprosessi .....	26
3.3 Oppimisen arviointi kuvataiteessa .....	32
3.3.1 Oppilaan taideoppimisen tulkinta ja arvottaminen .....	33
3.3.2 Portfolio arviointimenetelmänä .....	36
<b>Tutkimusmenetelmä .....</b>	<b>38</b>
3.4 Kerronnallisuus opettajan identiteetin tutkimusmenetelmänä .....	38
3.5 Tutkimuksen toteutus.....	41
3.5.1 Tutkimukseen osallistuneet opettajat ja haastattelutilanteet.....	42
3.5.2 Narratiivisen analyysin vaiheet.....	44
<b>Tulokset.....</b>	<b>49</b>
4.1 Irjan tarina.....	49
4.2 Ullan tarina .....	57
4.3 Elinan tarina.....	66
4.4 Mikan tarina.....	72
<b>Pohdinta .....</b>	<b>83</b>
5.1 Yhteenveto ja tulkinta tulosten suhteesta tutkimuskysymyksiin.....	83
5.1.1 Taiteen ja itsen suhde, kertomuksia kuvataiteellisesta identiteetistä .....	83
5.1.2 Kuvataiteen opettaminen ja taidesuhde koulukontekstissa.....	84
5.1.3 Kuvauksia taideoppimisen arvioinnista .....	85
5.2 Johtopäätökset.....	86
5.3 Tutkimuksen kritiikki ja jatkotutkimusehdotukset .....	88
<b>Lähteet .....</b>	<b>93</b>

## Johdanto

Oma kuvantekemiseni alkoi jo ihan pienenä lapsena. Kotona sekä äiti että isä piirsivät minulle kaikenlaista ja nautin kynän jättämästä jäljestä paperille. Oli ihmeellistä nähdä, miten viivat vähitellen loivat hahmon, jonka tunnistin ”oikeasta” elämästä. Imin itseeni lapsuuteni aikaisia kuvia ja jäljittelin niistä syntyneitä muistikuviani paperille. Keksin kuvien arvoituksen, niiden symbolifunktion, ja nautin siitä suunnattomasti. Alakoulussa luokanopettajan teettämät kuvataidetyöt perustuivat suurimmaksi osaksi jäljittelylle, mutta myös itseilmaisulle. Sain paljon kannustusta aikuisilta ja luokkatovereiltani. Piirsin sarjakuvia monet illat koulun jälkeen ja harrastin kuvataidetta kerhossa. Kuvataide oli minulle kaikista oppiaineista rakkain. Yläkoulussa kuvataiteen tekniikat ja materiaalit monipuolistuivat ja opettajien teettämät työt olivat yhä mielenkiintoisempia. Lukiossa kuvataide sai uuden merkityksen yhteiskuntakriittisen kurssiprojektin kautta, kun maalasimme purkutuomion saaneen rakennuksen käytävän seinälle kantaaottavan teoksen. Peruskoulun ja lukion aikana opettajat arvioivat kuvataiteen arvosanani erinomaiseksi, mikä sai minut motivoitumaan oppiaineesta yhä enemmän. Kesällä 2016 sain kuulla, että pääsin opiskelemaan luokanopettajaksi Ouluun. Yliopistoaikaiset kuvataidekurssit, kuvataiteen sivuaine ja kaikki siellä käydyt keskustelut antoivat minulle viimeisen varmuuden siitä, miten tärkeä ja erityinen oppiaine on kyseessä. Taiteiden harrastaminen on ollut siis merkittävä osa elämäni lapsuudesta aikuisuuteen. Olen harrastanut näyttelemistä, musiikkia ja kuvataidetta, ja ne ovat tukeneet kasvuani tasapainoiseksi aikuiseksi. Taide on minulle kokemuksena paikka, jossa hetkeksi eheydyn, paikka, jossa saan kiinni itsestäni ja minulle merkityksellisistä asioista ja ymmärrän ne paremmin. Haaveilin taiteesta ammattina ennen kuin päätös hakeutua luokanopettajakoulutukseen syntyi. Ymmärsin lukioikäisenä, että luokanopettajan ammatissa yhdistyy monta itselleni tärkeää asiaa, joista keskeisimpinä ovat lapset ja taide.

Koen, että olen valmistumassa ammattiin, jossa voin omalla persoonallani, tiedoillani ja taidoillani tukea lasten kasvua, mutta myös toteuttaa itseäni taiteen keinoin. En tarkoita, että opettamisessa olisi kyse siitä, miten voisin toteuttaa itseäni ja luovuuttani parhaiten. Kyse on ennen kaikkea siitä, miten saisin oppilaat innostumaan ja sen myötä oppimaan. Oppiminen ei ole kuitenkaan yksiselitteistä. Valmistumisen kynnyksellä koen epävarmuutta omien taitojeni riittävyydestä. Olen luottavainen sen suhteen, että vuosien myötä karttuva kokemus tuo minulle varmuutta työhöni. Nyt minulla on tämän pro gradu -tutkielman myötä mahdollisuus syventyä niihin opettajan työtä koskeviin asioihin, jotka mietityttävät minua eivätkä ole yksiselitteisiä.

Niistä keskeisimpänä on arviointi. Luokanopettajaksi opiskelemisen aikana olen jatkuvasti pohjennut kysymystä siitä, miten voin havaita, tulkita ja lopulta arvioida oppilaan oppimista. Jokainen oppilas on erilainen ja yksilöllinen oppimisprosessissaan ja tavassaan ilmaista itseään. Jos opettaja voisi havaita, tiedostaa, tulkita ja lopulta arvioida oppilaan oppimisen täydellisesti ja kaikin puolin eettisesti, tälle tutkimukselle ei olisi mitään tarvetta. Oppimisen innon sytyttäminen ja sen havaitseminen on tulevan työni ydin, joten tämä tutkimusaihe on hyvin merkityksellinen minulle. Oppimisen arvioinnin mielenkiintoisuus korostuu mielestäni etenkin kuvataiteessa. Taide-käsitteen avoimuus ja moninaisuus haastaa kuvataidetta opettavan filosofisten kysymysten äärelle. Mitä taide on? Mitä oppilaan kehitys ja oppiminen taiteessa on? Miten oppimista voi arvioida kuvataiteessa? Omat kokemukseni kuvataideopetuksen parissa ovat antaneet ymmärtää, että opettajien näkemykset ja käytännöt ovat hyvin erilaiset näihin kysymyksiin nähden. Tästä epäselvyyden ja ristiriitaisuuden tunteesta kuvataiteen arviointia kohtaan sain idean kandidaatintyöhöni (Junkkila, 2019) ja lopulta pro gradu -tutkielmaani.

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus oppia työelämässä olevien kuvataidetta opettavien kokemuksista ja kertomuksista. Arviointi on tutkimusaiheena hyvin ajankohtainen kasvatuksen ja suomalaisen koulujärjestelmän kontekstissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistus ja käyttöönotto vuoden 2014 jälkeen herätti epäselvyyttä opettajien arviointityöhön. Niinpä opetushallitus sidosryhmien kanssa laatii arvioinnin uudet linjaukset arvioinnin yhdenvertaisuutta ja numeroarvosanojen vertailukelpoisuutta varten. Suomalainen koulujärjestelmä, jossa opettaja on oman työnsä luotettu auktoriteetti, on perustavanlaatuinen konteksti tutkimukselleni. Suomessa kouluja ei olla toistaiseksi asetettu tulostavuuksiin, eikä opettajan työtä arvioi ulkoinen toimija, kuten koulunkäynnin tarkastaja, eikä kouluja vertailla keskenään ranking-listojen perusteella. Opettajilla on siis paljon vapautta, mutta myös vastuuta toteuttaa opetustaan parhaaksi katsomallaan tavalla opetussuunnitelmaan ja lakiin perustuen. Opettajien yksilöllisyyttä opetussuunnitelman tulkinnassa ja käytännön sovelluksissa ovat tutkineet muun muassa Sullanmaa, Pyhälto, Soini ja Pietarinen (Sullanmaa ym., 2019). Opettajien ammatillinen vapaus mahdollistaa hyvin erilaisetkin kertomukset opettajan työstä, minkä ymmärtäminen on tämän tutkimuksen ydintä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä opettaja kertoo suhteestaan taiteeseen omassa elämässään?
2. Mitä opettaja kertoo omasta taidesuhteestaan koulukontekstissa?
3. Mitä opettaja kertoo taiteen ja taideoppimisen arvioinnin suhteesta?

Tiedon kokemuksellinen ja kielellinen ulottuvuus sekä niiden vuorovaikutus läpivalaisevat koko tutkimukseni. Koen mielekkääksi syventyä tähän asetelmaan, joten aloitan tutkielmani raportoinnin perehtymällä luvussa kaksi tutkimukseni tieteenfilosofisiin lähtökohtiin. Tiedon kielellistä ulottuvuutta edustaa tässä tutkimuksessa saksalaisfilosofi Hans Georg Gadamerin hermeneutiikka (Gadamer & Nikander, 2004). Tiedon kokemuksellista olemusta edustaa puolestaan pragmatistinen perinne, jota tarkastelen suomalaisten pragmatistien artikkelien valossa (Kilpinen, Kivinen & Pihlström, 2008). Kokemuksen tutkimisen mahdollisuuksia tarkastelen fenomenologisesta näkökulmasta (Koivisto, Kukkola, Latomaa & Sandelin, 2014). Näiden tieteenfilosofisten lähtökohtien pohjalta perustelen tutkimukseni kerronnallisen lähestymistavan aineistossa ja analyysissa.

Kolmas luku kattaa tutkimukselleni merkityksellisen teoreettisen viitekehyksen. Määrittelen kyseisessä luvussa, mitä tarkoitan tässä tutkimuksessa taiteella, kuvataiteen oppiaineella sekä oppimisen arvioinnilla kuvataiteessa. Taiteen avointa käsitettä päädyn määrittelemään kokemuksen kautta, jota edustaa parhaiten John Deweyn näkemys esteettisestä kokemuksesta taiteen edellytyksenä ja perimmäisenä muotona (Dewey, 2005). Taidetta määrittellessäni otan esille myös Marjo Räsänen jäsenyyksen taidekäsitysten mimeettisistä, ekspressiivisistä, formalistisista ja kulttuuriteorioihin perustuvista perinteistä hahmottamaan opettajien taidekäsitysten mahdollisuuksia (Räsänen, 2008). Kuvataiteen oppiainetta tarkastelen vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014) valossa sekä erityisesti edellä mainitun Räsänen ajatuksia taideopetuksen lähtökohdista. Kuvataiteessa tapahtuvaa oppimista pohjustaa yhdysvaltalaisen kasvatustieteilijä David Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria, joka valottaa kokemuksen muuntumista oppimiseksi prosessinomaisen mallin kautta (Kolb, 1984). Kuvataidekasvatuksen professorit Inkeri Sava ja Marjo Räsänen ovat kehittäneet tämän mallin pohjalta taiteellisen oppimisen mallin, jossa taiteen kokeminen muuntuu refleктоivan keskustelun,

taiteen käsitteellistämisen ja taiteellisen toiminnan myötä syvähenkiseksi oppimiseksi (Räsänen, 2000; Sava, 1993). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014) yleiset ja kuvataiteen oppiainetta koskevat kriteerit oppimisen arvioinnille ovat tärkeä lähtökohta arvioinnin tarkasteluun suomalaisessa koulukontekstissa. Tutkimuksissa korostuu portfolioarvioinnin mielekkyys taideoppimisen arvioinnissa (Cavill Jr, 2017; Graham, 2019).

Neljännessä luvussa syvennyn tutkimukseni kerronnalliseen tutkimusmenetelmään. Aineiston hankinta on tässä tutkimuksessa toteutettu teemahaastattelulla yhteistyössä Sara Ojalan kanssa. Kevättalvella 2021 kanssani samassa graduseminaarissa aloitti Ojala, jonka tutkimusaihe osoittautui omaa aihettani lähes täysin myötäileväksi. Olimme sattumoisin pohtineet kuvataiteen arviointia myös kandidaatintöissämme, mutta vielä silloin ilman yhteistyötä. Vaihdoimme ensin ajatuksia tutkimusaiheestamme kuvataiteen arvioinnista sähköpostitse ja totesimme, että käsitksemme ja ongelmanasettelumme olivat hyvin samansuuntaiset. Pidimme kahdenkeskeisen tapaamisen Zoom-videokonferenssisovelluksen avulla helmikuun toinen päivä ja kehitelimme ideaa yhteisestä aineistonkeruuprosessista. Sovimme alustavasti, että laatisimme yhdessä haastattelurunon, haastattelisimme ainakin neljä kuvataidetta opettavaa sekä puolittaisimme litteointityön. Ohjaajamme hyväksyi aikeemme ja suunnitelmamme toteutui. Teimme siis aineistonkeruuprosessin yhdessä, mutta analysoimme aineistoa kumpikin tahoillamme omien tutkimuskysymyksiemme ohjaamina. Tämän huomioiden molempia pro graduja on varmasti mielekästä tarkastella rinnakkain. Ojalan tutkimuksessa painottuu fenomenologinen ote, kun taas tässä tutkimuksessa menetelmänä on kerronnallisuus. Kaksi erilaista lähestymistapaa yhden aineiston analyysiin on mielenkiintoinen prosessi, sillä sitä kautta syntyvä ymmärrys voi olla tutkimuksellisesti hyvin hedelmällistä. Tässä tutkimuksessa hyödynnän Raimo Kaasilan (2008) kategorista ja holistista lukutapaa yhdistelevää narratiivista analyysia. Viidennessä luvussa raportoin narratiivisen analyysin tulokset kuvataidetta opettavien tarinoina. Tuloksissa kerron Irjan, Ullan, Elinan ja Mikan (nimet muutettu) tarinat heidän suhteestaan taiteeseen, kuvataiteen opettamiseen ja taideoppimisen arviointiin. Kuudennessa luvussa teen tuloksien yhteenvetoa ja tarkastelen opettajien tarinoita suhteessa tutkimuskysymyksiini. Lisäksi esitän tutkimukseni johtopäätökset ja pohdin tutkimuksen tuloksia. Arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä ja hyödynnän kritiikissä narratiivisen tutkimuksen kritiikin viittä periaatetta Heikkisen, Huttusen, Syrjälän ja Pesosen (2012) mukaan. Lopuksi ehdotan jatkotutkimuksen mahdollisuuksia taideoppimisen arvioinnin subjektiivisuuden tutkimiseen.



## Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa tutkin opettajien kertomuksia kuvataiteen merkityksestä heidän elämässään sekä heidän kokemuksiaan kuvataiteen opettamisesta ja etenkin taideoppimisen arvioinnista. Perustavanlaatuiset totuuden ja ymmärtämisen lähtökohdat ja mahdollisuudet tässä tutkimuksessa nojaavat hermeneuttiseen filosofiaan, erityisesti saksalaisfilosofi Hans Georg Gadamerin ajatuksiin. Pragmatistinen filosofia on toinen mielekäs tulokulma tutkimusaiheeseeni, sillä tutkin kuvataidetta opettavien käytäntöjä ja toimintaa, vaikkakin kertomusten välittämänä. Luvun lopussa tarkastelen kokemuksen tutkimisen mahdollisuuksia fenomenologian näkökulmasta ja perustelen tutkimukseni kerronnallisen metodin.

### 2.1 Hermeneuttinen filosofia

Modernin hermeneuttisen filosofian isänä voidaan pitää Hans Georg Gadameria (Gander, 2015, s. 137). Kun puhutaan totuudesta hengentieteissä eli humanistisissa tieteissä, on Gadamerin (2004) mukaan tunnustettava niiden äärellisyys ja historiallinen ehdollisuus. Tukeutuessaan perinteeseen sitä kuuntelemalla ja siinä olemalla hengentieteet voivat saavuttaa suurimman totuuden, vaikka ne lopulta ovatkin pelkkää keskustelua. Laadullinen tutkimus, johon tämäkin pro gradu -tutkielma lukeutuu, saa oikeutuksensa tästä näkökulmasta. Moniääninen, kuunteleva ja ymmärtämiseen pyrkivä keskustelu tutkittavasta aiheesta lähestyy totuutta. Mitä totuus sitten on? Gadamerin mukaan totuus on ajallista, eikä yksi ihminen voi sitä saavuttaa. Sen sijaan totuus on keskustelussa, sillä kieli ja keskustelu vaikuttavat ihmisestä riippumatta. Totuuden kokonaisuus kattaa keskustelijoiden mielipiteet, vaikka ne olisivatkin erilaisia (Gadamer & Nikander, 2004, s. 7; s. 10–11; s. 28). Mikäli ajatellaan näin, totuus ei ole koskaan yksiselitteistä, vaan siihen sisältyy toisinaan ristiriitaisuuksiakin.

Pyrin tässä tutkimuksessa syventämään ymmärrystä kuvataiteessa tapahtuvasta oppimisen arvioinnista opettajien kertomuksien kautta. Gadamer toteaa, että ymmärtäminen alkaa, kun jokin puhuttelee meitä. Hermeneutiikan tehtävänä ei ole tavoittaa ymmärryksessä ”salaista sielujen yhteyttä” subjektiviteetin kautta, vaan osallistua yhteiseen merkitykseen asettautumalla toisen näkökannalle: hermeneutiikka cheyttää vajavaista yhteisymmärrystä. Tutkijan, joka todella tahtoo ymmärtää tutkimuskohdettaan, on otettava vastaan toiseus ja pidettävä samalla näkyvillä omia ennakkonäkemyksiään, sillä koettelemalla omia harkitsemattomia arvostelmia luulosta tulee tietoa (Gadamer & Nikander, 2004, s. 30; s. 34; s. 38). Gadamerille ennakko-oletukset

eivät ole vain henkilökohtaisia, vaan myös historiallisessa ymmärtämisen prosessissa syntyneitä piiloisia ennakko-oletuksia (Gander, 2015, s. 142). En voi siis olettaa, että tutkimani ilmiö näyttäytyisi minulle objektiivisena ja ”puhtaana”, sillä tutkijana luon merkityksiä osallistumalla keskusteluun omine intresseineni ja tietyssä historiallisessa kontekstissa. Ymmärrystä on se, että tiedostan tämän väistämättömäksi osaksi tutkimuksen luonnetta. Ganderin (2015, s. 140) mukaan Gadamerin keskeinen ajatus on juuri se, että voimme ymmärtää vain niitä asioita, joista meillä on jo valmiiksi ennakko-oletuksia.

Kerronnallisen tutkimusmetodin valinta tässä tutkimuksessa pohjautuu hermeneutiikkaan. Gadamerin mukaan hermeneutiikalla voidaan tarkoittaa taitoa tulkita ja ymmärtää niitä asioita, joiden merkitys ei ole yksiselitteinen. Toisin sanoen hermeneutiikan tehtävänä on siirtää merkitys toisesta maailmasta toiseen. Hermeneuttinen tulkinta on Gadamerin mukaan ennen kaikkea ymmärtävää ja eläytyvää myötämielisyyttä toista kohtaan. Tämä on ihmiselle luonnollinen kyky, ei vain tieteiden metodi. Gadamer lisääkin, että metodinen oppi ei paikkaa luonnollisen ymmärtämisen kyvyn puutetta. Hermeneutiikka ei ole Gadamerille kuitenkaan vain taito-oppia toisen ymmärtämiseen, vaan sisältää itsekritiikin ja perusolettamuksen keskustelukumppanien tasa-arvoisuudesta. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, ettei toinen voi asettua yliverlaiseen asemaan ennakkotietoineen, sillä silloin kumppanuus katoaa (Gadamer & Nikander, 2004, s. 40; s. 74; s. 129–130). Tämän huomioiminen on ensiarvoisen tärkeää haastattelutilanteessa, jotta pystyisin kriittisesti suhtautumaan valtasuhteisiin haastattelijoiden ja haastateltavan välillä.

Kuten aiemmin totesin, tutkimusongelmani kulminoituu tiedon eri lajien, eli kokemuksellisen ja kielellisen tiedon vuorovaikutukseen. Gadamerin ajatus on se, että ihmisen kaikki tieto maailmasta on kielen välittämää ja maailmassa olemisemme kielellisyys jäsentää kaikkea kokemustamme. Toisaalta Gander (2015, s. 138) tulkitsee Gadamerin ajatuksia siten, että ymmärtäminen ei ole vain objektiivista selittämisen kykyä, vaan ymmärtäminen on kokonaisvaltaista maailmassa olemista. Kieli on Gadamerin mukaan ihmisenä olemisen keskus. Sanattomaksi meneminen kertoo nimenomaan kyvystä etsiä ilmaisua kaikelle, eikä sanaton yhteisymmärrys tarkoita kielettömyyttä, vaan varmistaa ymmärtämisen kielellisyyden. Gadamer kuitenkin toteaa, että kieli on toisaalta paljastava, toisaalta kätkevä (Gadamer & Nikander, 2004, s. 67–68; s. 89; s. 91–92; s. 109). Toisin sanoen voin ymmärtää kokemuksellista tietoa ainoastaan kielen avulla.

Hermeneuttisena ongelmana voidaankin pitää kysymystä siitä, miten ymmärretään ihmisen kokemuksellisen elämismaailman suhteutuminen tieteen auktoriteettiin. Esimerkkinä Gadamer mainitsee taiteen kokemisen ja sen arvottamisen suhteen. Kun taiteen kokeminen vieraantuu

esteettiseksi arvostelmaksi, se menettää alkuperäisen kiistattoman auktoriteettinsa, sillä esteettinen tietoisuus on aina toissijaista taideteoksen välittömään totuusvaatimukseen nähden. Kun arvotamme esteettistä laatua, vieraannumme siitä, mikä on meille tosiasiaassa tutumpaa. Esteettisiä arvostelmia edeltää aistillis–henkinen olemassaolomme esteettinen kaikutila ennen sanoittamista (Gadamer & Nikander, 2004, s. 110–111; s. 116). Nähdäkseni myös opettajat ovat arvottamisen ja sen sanoittamisen ongelmallisuuden äärellä arvioidessaan oppilaan oppimista kuvataiteessa.

Gadamerin mukaan tulkintaa ja ymmärtämistä tarvitaan ihmisten suhteessa toisiinsa ja maailmaan. Käsitteellinen kieli ei ole kahle, jos ajattelija uskaltautuu vuoropuheluun toisella tapaa ajattelevien kanssa. Taideteoksesta ei voi koskaan ilmaista tyhjentävästi käsittein, mitä taide-teos sanoo ja historian kokemus jäsentyy vasta jälkikäteen. Ganderin (2015, s. 139) mukaan Gadamerille historiallinen tapahtuma, teksti tai taideteos eivät ole itsestään olemassa, vaan ne ovat aina soviteltuja kielellisiin merkityksiin, jotta ne voi ymmärtää. Gadamerin mukaan merkityksen kokeminen ei koskaan ole täydellistä ihmisen äärellisyyden vuoksi, sillä kieli viittaa myös väitelauseessa ilmaistun ylitse. Kielen dialoginen luonne edellyttää, ettei subjektin subjektiivisuutta oteta lähtökohdaksi, sillä keskustelussa on toisen olemisen mahdollisuus. Keskustelussa rakentuvan yhteisymmärryksen ja toiseuden suhde on jollakin tapaa tavoittamaton, sillä kieli on toisaalta silta, toisaalta este (Gadamer & Nikander, 2004, s. 207; s. 210–211; s. 213–215).

Gadamerin näkemyksen mukaan kieli kielenä pystyy kaikkeen, sillä ihminen voi oppia vieraan, oman ja toisen kielen. Keskinäisen ymmärtämisen kieltä ympäröi kuitenkin näennäinen puhe, sana, jota ei ole kohdistettu toiselle, eikä todellista keskustelua voi käydä vielä ilman yhteistä kieltä. Parhaimmillaan keskustelussa oleminen on itsensä ylittämistä, ajattelemista toisen kanssa ja paluuta itseän, kun se on tullut toiseksi: keskustelu on tällöin oman itsen mieleen palauttamista (Gadamer & Nikander, 2004, s. 254; s. 260). Gander (2015, s. 138) tulkitsee Gadamerin ajattelevan, että kun ymmärrämme jotain, se tarkoittaa aina myös sitä, että ymmärrämme itseämme. Eräs tavoitteeni tutkijana onkin koetella näkemyksiäni, jäsentää ajatteluaani kuvataiteen arvioinnista ja ymmärtää myös itseäni tulevana opettajana.

Hermeneutiikka on Gadamerin mukaan käytännöllinen filosofia, sillä se tutkii, mitä on hyvä ihmisen elämässä. Parhaimmillaan hermeneuttinen tutkija voi saavuttaa ymmärtämyksen, oivaltavan arvostelman toisen käytännöllisistä puntaroinneista, ja tämä edellyttää ystävämielistä yhteisyyttä. Gadamer esittää, että hermeneutiikka on ennen kaikkea filosofia. Se ei selvitä vain

tieteen menettelytapoja, vaan tieteen soveltamista edeltäviä kysymyksiä: ratkaisevia kysymyksiä ihmiselle ihmisenä ja hyvän valinnalle. Gadamer pohtii muun muassa sitä, ettei objektivointi ja metodinen kohteeksi muuntaminen sovi kaikille elämässä kohtaamillemme asioille, sillä joidenkin asioiden merkitys on ainutkertainen juuri siksi. Tuttuus, joka välittyy kahden ihmisen välillä tunnustaa todellisuuden: tuttuus ei koskaan ole kohde, sillä tunnustamalla toisen tunnustaa todellisuuden (Gadamer & Nikander, 2004, s. 133; s. 146–147; s. 159; s. 165–166). Tutkimuksessa on siis rajansa, sillä tutkimuksen kohteeksi muuntaminen kätkee tutkittavasta ilmiöstä aina jotain. Seuraavaksi tarkastelen, miten pragmatistinen filosofia tieteenfilosofisena lähtökohtana auttaa minua ymmärtämään tutkimaani ilmiötä.

## **2.2 Pragmatistinen filosofia**

Kilpisen, Kivisen ja Pihlströmin (2008, s. 7) mukaan pragmatismi on suuntaus, joka painottaa käytännön merkitystä. Pihlströmin (2008) mukaan pragmatismen kantaisina pidetään amerikalaisfilosofi Charles S. Peirceä ja William Jamesia. Pragmatismi tutkii ihmistä toimivana olentona, joka kiinnittyy todellisuuteen toimintansa ja käytäntöjensä kautta. Pragmatisteille totuus on jotakin, jonka uskominen on tyydyttävää tai hyödyllistä: totuus on käytännöllistä toimivuutta. Käytännön käsite on Pihlströmin mukaan pidettävä moninaisena, sillä ihmiset jäsentävät hyvin erilaisin tavoin maailmaa erilaisten toiminnan ja ajattelun tapojen konteksteissa, kuten tieteessä, taiteessa, uskonnossa ja politiikassa (Pihlström, 2008, s. 25; s. 27; s. 32; s. 50).

Pragmatismi ei jaottele todellisuutta subjekteihin ja objekteihin, vaan todellisuus on yksi ja jakamaton (Kilpinen ym., 2008, s. 11). Tällä voidaan Pihlströmin (2008) mukaan tarkoittaa muun muassa sitä, että millainen toivomme maailman olevan, se myös vaikuttaa siihen, miten näemme sen olevan ja toisinpäin. Tiedon kohteena oleva todellisuus ei ole riippuvainen subjektista, vaan objekti on subjektin tuottama tulos, konstruktio subjektin tiedosta ja tutkimuksessa ilmenevistä toiminnoista. Keskeinen ajatus pragmatismille on se, että ajattelu yleensä rakentaa todellisuuden ja totuuden. Tämä ei kuitenkaan tarkoita äärirelativismia, vaan Pihlström toteaa, että on vain yksi maailma, jossa elämme emmekä ole sitä luoneet, mutta kaikki väitteemme ja uskomuksemme maailmasta tapahtuvat inhimillisen kokemuksen sisältä. Siksi hän ehdottaa, että maailmaa on pragmatismen nimissä tutkittava siten, kuin se näyttäytyy ihmiselle hänen tietoisuudessaan ja toiminnassaan kokemuksen virrassa. Kokemus on Pihlströmin luonnehtimana aktiivista ja holistista, mutta jossain määrin rajoittunutta. Subjektiivinen spontaanius, kuten

mieliala ja tunteet määrittävät meille mahdollisia kokemuksia (Pihlström, 2008, s. 30; s. 34; s. 40–41; s. 44; s. 46; s. 48).

Arvot ohjaavat kaikkea ihmisen toimintaa ja auttavat valintoja (Niiniluoto, 2008). Niiniluodon mukaan arvot kuuluvat ihmisen luomaan sosiaalisten käytäntöjen maailmaan ja rinnastuvat siten myös faktoihin. Niiniluoto täsmentää, että olioiden arvo on riippuvainen niiden ominaisuuksista, ja ominaisuuden arvostatus syntyy sosiaalisessa järjestelmässä. Väitelause ”A on arvokas/hyvä/oikea” on lause ilman totuusarvoa, mutta sen sijaan lause ”A on hyvä/oikea X:lle” voi olla hermeneuttisen ja empiirisen tutkimuksen kohde (Niiniluoto, 2008, s. 72; s. 74–75). Näin ajatellen tutkimukseni kohde on mahdollinen, sillä tutkin, mitkä kuvataiteen opettamisen ja taideoppimisen arvioinnin käytännöt haastatteleman opettajat kertovat arvokkaiksi olettamatta, että nämä käytännöt olisivat jokaisessa tapauksessa arvokkaita.

Siinä missä hermeneutiikka korostaa kielen merkitystä, pragmatistit kyseenalaistavat sen ensisijaisuuden. Määttänen (2008) kuvailee ihmismielen olevan relaatio, biologisen organismin ja sen ympäristön suhde. Ihminen on Määttäsen mukaan ennen kaikkea biologinen organismi, jolla on myös kyky käyttää kieltä, eikä niin päin, että ihminen on kielellinen olento, jolla on myös ruumis (Määttänen, 2008, s. 240; s. 244). Kilpinen (2008) jatkaa, että ajattelu on toiminnan laji, eikä ajattelua ja toimintaa pidä erottaa toisistaan. Hän vastustaa ajatusta, että toimiakseen ihmisellä täytyy olla toimintaa edeltävä tietoisuus ja korostaa, että tietoisuuden juuret ovat toiminnassa eikä päinvastoin. Toiminta on Kilpisen mukaan ensisijaista myös kieleen nähden, sillä kieli on eleen korvike. Hän lisää, että toisen ihmisen käyttäytymisen lukeminen edeltää kielellistä kommunikaatiota (Kilpinen, 2008, s. 98; s. 103; s. 108).

Kilpisen (2008) mukaan inhimillinen toiminta voidaan kuvata refleksiiviseksi habituaalisuudeksi. Varsinkin taiteellisessa toiminnassa tietoisuus ja habituaalisuus ovat rinnakkain, sillä hallitessaan tekniikan mestarillisesti taiteilijan tietoisuus on hänen toimintatapojensa lopputulos. Kilpinen korostaa, että ihmisen suhde maailmaan on toimintasuhde, sillä ajattelu on osa ruumiillista toimintaa ja ruumiillinen toiminta jatkuvaa vuorovaikutusta toimijan ja materiaalisen maailman välillä. Tästä näkökulmasta on syytä esittää kritiikkiä kielen ensisijaisuudesta (Kilpinen, 2008, s. 114–115; s. 130–132). Myös Määttänen (2008) mieltää kokemuksen ruumiillisuuden edeltävän merkkejä, minkä vuoksi kieltä ei ole ilman ruumiillisuutta. Sen sijaan kyky kokea todellisuutta ei lähde todellisuudesta vaan kielestä. Määttänen lisää, että vastaavuus toteutuu ennen kaikkea toimintana tiedon ja todellisuuden välillä, jolloin merkitykset ovat toiminnan tapoja ja käytäntöjä eivätkä niinkään mielen sisäisiä hyvin jäsenneltyjä ajatussisältöjä.

Hänen mukaansa kokemukset muokkaavat yksilöä rakentamaan subjektiivisen käsityksen merkityksistä, jolloin absoluuttinen totuus ei ole mahdollinen. Kuitenkin järjenkäyttö ja selkeyteen pyrkiminen edesauttavat ihmisten välistä yhteisymmärrystä (Määttänen, 2008, s. 235–239).

Pragmatistisen filosofian anti tälle tutkimukselle on siinä, että se tunnustaa taiteellisen toiminnan olevan ennemminkin ruumiillista ja kokemuksellista kuin kielellistä tietoa. Kuvataiteen opettaminen, taiteellinen oppiminen ja sen arvioiminen ei tapahdu kuitenkaan pelkästään kokemuksellisella tasolla, vaan sisältää myös kielellistä tietoa. Hermeneuttinen ja pragmatistinen tieteenfilosofia ovat keskenään erilaisia, mutta tässä tutkimuksessa toisiaan täydentäviä lähtökohtia tutkimukselleni. Seuraavaksi tarkastelen, mitä kokemuksella tarkoitetaan ja kuinka sitä voidaan tutkia fenomenologian näkökulmasta.

## **2.3 Fenomenologia**

Miten kokemusta voidaan lähestyä tieteellisesti? Koiviston, Kukkolan, Latomaan ja Sandelin (2008) mukaan tutkijan on tehtävä itselleen selväksi kokemuksen mahdollisuudet ja rajat, sillä kokemus on todellisuudenalue, jota on vaikea perustella tieteellisesti. Kokemus on merkityssuhde ja se tulee olettaa todeksi ja aidoksi, vaikka sen sisältöä voi kyseenalaistaa. Kokemuksen tutkimuksessa tulkinta ja ymmärrys tulee ajatella vajaana ja päättymättömänä. Huomionarvoista on ajatella kokemuksellisuuden ja ymmärtämisen prosessit erilaisina ja erillisinä (Koivisto ym., 2008, s. 7–8; s. 14–16; s. 18). Kukkola (2008, s. 45–46) selventää asiaa siten, että on mahdotonta palauttaa kokemuksellinen tila kielelliseen, sillä koettu maailma ei palaudu kielelliseen kuvaukseen. Toisin sanoen maailman merkityksellistäminen on mielellinen, ei kielellinen kyky. Myös Dewey (2005, s. 274) toteaa, että kun koemme jotain, se ei ole sama, jonka muodostamme kokemukseksi jälkeensä. Kukkola kuvailee kokemuksen fenomenologisen ja hermeneuttisen eron siten, ettemme voi saavuttaa toisen kokemuksia ominamme, mutta voimme ymmärtää toisen kokemuksia paremmin kuin kokija itse. Kokemus on ensisijainen ja siihen liittyy aina saavuttamattomuutta (Kukkola, 2008, s. 51; s. 53).

Kokemuksen tutkijana hyväksyn sen, etten voi saavuttaa haastateltavani perimmäistä kokemusta sellaisena kuin se hänelle näyttäytyy. Voin hermeneuttisesti ajatellen pyrkiä keskustelussa sen sijaan yhteisymmärrykseen, joka ylittää molempien subjektiviteetin. Silloin kertomukset välittävät kokemuksen, joka ei säily muuttumattomana, mutta siitä tulee ymmärrettävä.

Tutkimuskohteeni on silti jollakin tapaa saavuttamaton. Tärkeintä lienee kuitenkin ymmärryksen syventyminen eikä niinkään kokemuksen alkuperäisen merkityksen löytyminen. Seuraavaksi esitän Turusen mielteitä fenomenologisen tutkijan tavasta kohdata tutkimuskohteensa.

Turunen (2008) mieltää fenomenologian kypsänä ajatteluna kuvataiteilijan silmin. Hän samaistaa taiteilijan ja filosofin tavan suuntautua maailmaan kokonaisvaltaisesti eläen, kohdaten, havainnoiden ja kuvaten maailmaa, jolloin tutkimuksessa korostuu näkemisen tapa ja kokijan kokemukselle mahdollisuuden antaminen. Tämä näkemisen tapa on Turusen mukaan fenomenologinen katse, joka on paluuta lapsille ominaiseen näkemisen tapaan. Kokemusmaailman ymmärtäminen on halua asennoitua tutkittavan todellisuuteen, viipyä tässä todellisuudessa ja ihmetellä sitä niin kauan, että se hiljalleen ilmenee ja kirkastuu kaikessa rikkaudessaan ja erityisyydessään. Kokemusta ei voi vangita, vaan se puhuttelee omassa vapaudessaan, minkä vuoksi puhuttelevan kuunteleminen ja sen kertoman auki kirjoittaminen vaatii kärsivällisyyttä ja itse-tutkiskelua oman äänen hetkelliseksi hiljentämiseksi (Turunen, 2008, s. 235–237; s. 239).

Turunen tarkastelee fenomenologista reduktiota monikerroksisena sulkeistamisen kehänä, jossa ennakko-oletukset ja tieteellinen tieto sysätään hetkellisesti syrjään näkemisen tieltä. Hän vertaa tätä tutkimisen tapaa taidemaalari Paul Cézanneen, joka retkeili tutustuen maisemaan, mutta maalatessaan tätä maisemaa unohti retkellä saamansa tiedon. Näin ollen fenomenologisessa tutkimuksessa ei pyritä luomaan valokuvamaista kuvaa, vaan tavoitellaan Cézannen tapaan eletyn ja koetun maailmaan elävää kuvaamista (Turunen, 2008, s. 240; s. 242).

Tie toisen ymmärtämiseen käy Turusen mukaan toisen koetun ilmaisun kautta ja tämä ilmaisu voi olla tietoista tai tiedostamatonta, kielellistä tai non-verbaalia. Ajattelumme kietoutuvat ilmaisun hetkellä toisiinsa toisiaan täydentäen ja rakentaen yhteisymmärrystä, joka paikoin on kirkasta, paikoin sumeaa, mutta silti yhteisymmärrystä. Toisen vierautta ei ole kuin korkeintaan varjoina ja varjotkin johtuvat vain valosta (Turunen, 2008, s. 243).

Turusen mukaan kokemuksen tutkimus voi oppia Cézannelta ilmiöiden täsmällisen kuvaamisen siellä, missä ne luonnostaan näyttäytyvät, jolloin kuvaus ei sisällä kuviteltujen näkymien uudelleensyntymistä tai heijastelua. Niin maalauksessa kuin tutkimuksessakin on piirrettävä ääri-viivat, mutta ei joustamattomina ja tukahduttavina, vaan hiljalleen hahmottuen kuvaamaan kokemusta nostaen sen ydinasiat esille taustastaan. Turunen päätyy luonnehtimaan maailman kohtaamista ja kuvaamista vuorottelevaksi prosessiksi, joka alkaa 1) alkuperäisestä havainnosta

siirtyen 2) alkuperäisen havainnon kuvaamiseen, jolloin 3) kohdataan sen merkitys. Merkityksen kohtaamista seuraa 4) merkityksen kuvaaminen, jonka jälkeen 5) merkitys välittyy eteenpäin (Turunen, 2008, s. 244–245; s. 247–248).

## 2.4 Yhteenvetoa

Siinä missä hermeneuttinen perinne käsittää ymmärtämisen tapahtuvan kaikessa kielellisessä tapahtumisessa, pragmatistit pitävät kieltä erottamattomana osana ihmisen toimintaan ja kehollisuuteen nähden. Fenomenologia taas tarkastelee kokemusta myös hermeneuttisesta näkökulmasta, vaikka tunnustaa, ettei kokemusta voi palauttaa kielelliseen kuvaukseen. Näen kaikki nämä kolme tieteenfilosofista perinnettä mielekkäiksi lähtökohdiksi tutkimukselleni. Juuri kielen ja toiminnan yhteys näyttäytyy mielenkiintoisena: miten opettaja voi kielellistää, tulkita ja arvottaa jotain sellaista, joka luonnollisimmillaan on toiminnassa, ei kielessä?

Tutkimusongelmani kulminoituu kahteen erilaiseen tiedon luonteeseen ja niiden vuorovaikutukseen. Kolb (1984) kuvailee, miten ympäröivän maailman välitön aavistaminen on aina läsnä. Sen sanallistaminen tuntuu jokseenkin vaikealta ja tulkinta kokemukseen nähden toissijaiselta. Kuitenkin tulkinta ja ymmärtäminen tuovat järjestystä siihen, mikä muuten olisi vain ennakoimattonta aistimusten virtaa. Tulkinta mahdollistaa sen, että ihminen voi luoda mallin koetusta tilanteesta itselleen ja muille kommunikoitavaksi, tehdä siitä ”ikuisen”. Symbolinen tulkinta mahdollistaa kommunikaation, ennakkoinnin ja kontrollin, vaikkakin se kadottaa joitakin nyansseja välittömästä kokemuksesta (Kolb, 1984, s. 43–44). Kun puhutaan taiteesta kokemuksena, tieto näyttäytyy ruumiillisena, hiljaisena ja vaikeasti sanallistettavalta. Tieto on taiteellisessa toiminnassa taitoa. Kokemus on jotain, mikä on tässä ja nyt – kokemus maailmassa olemisesta ja siinä toimimisesta on ensisijainen eikä se palaudu kielen välityksellä muuttumattomana. Kokemuksen sanallistaminen, tulkitseminen ja arvioiminen tapahtuu sen sijaan tiedon kielellisellä ja symbolisella tasolla, jolloin se ymmärretään käsitteiden avulla yhä kehittyneemmin. Tämä mahdollistaa sen, että kokemuksen voi jakaa myös toisille. Kokemus ei ole sama kuin siitä tehty kielellinen tulkinta, mutta ilman sanoihin pukemista emme voisi ymmärtää kokemusta tai oppia siitä. Näiden kahden tiedonlajin vuorovaikutuksessa ja ymmärryksen syntymisessä on kyse oppimisesta, mikä lienee kaiken tutkimuksenkin tarkoitus.

Tutkijana voin keskittyä vain niihin kertomuksiin, joita kuvataidetta opettavat kertovat suhteestaan taiteeseen, kuvataiteen opettamiseen ja taideoppimisen arviointiin. Kertomukset välittävät



minulle sen, mitä kuvataidetta opettaneet ovat kokeneet, vaikkakaan en voi koskaan kokea heidän kokemuksiaan ominani. Keskustelun kautta syntyvä ymmärrys kuvataiteen merkityksestä haastattelemieni opettajien identiteetille sekä kertomuksista laajentuva ymmärrys kuvataiteen opettamista ja taideoppimisen arviointia kohtaan on tutkimukseni päätavoite. Tutkimukseni metodina on tällöin perustellusti kerronnallisuus, johon perehdyn tarkemmin luvussa neljä.

## Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa syvennyn tutkimukseni kannalta oleellisiin käsitteisiin. Määrittelen, mitä tarkoitan taiteella, oppimisella kuvataiteessa ja oppimisen arvioinnilla kuvataiteessa tässä tutkimuksessa. Taiteen käsitettä tarkastelen etenkin John Deweyn (2005) määrittelemän esteettisen kokemuksen kautta. Oppiminen kuvataiteessa perustuu Inkeri Savan (1993) ja Marjo Räsäsen (2000) teoriaan taiteellisesta oppimisesta, jonka tausta on David Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriassa. Oppimisen arviointia kuvataiteessa tarkastelen opetushallituksen julkaisujen sekä Räsäsen (2008) estetiikan ja taidekritiikin tutkimistapojen avulla. Taideoppimisen arviointia on tutkimuksen mukaan mielekästä toteuttaa portfoliotyöskentelyn avulla. Portfolio on itsearvioinnin väline, joka kuvaa oppilaan omaa oppimista ja kehitystä. Portfolio on muodoltaan salkku tai jokin muu tarkoitukseen sopiva paikka, johon oppilas kokoaa tekemiään töitä ja suorituksiaan (Tieteen termipankki, 24.4.2021).

### 3.1 Taide

Tieteen termipankin määritelmän mukaan estetiikka on osa filosofian traditiota, joka tutkii kauneuteen ja taiteeseen liittyviä filosofisia kysymyksiä. Taiteen olemus, taideteoksen luonne sekä taiteen kokeminen, tulkinta ja merkitys ovat estetiikan perusongelmia. Nykyisin esteettisen tutkiminen on laajentunut myös arkielämän ilmiöihin perinteisestä taiteen tarkastelusta poiketen (Tieteen termipankki, 28.2.2021).

Mitä taide on? Räsäsen (2008) mukaan taiteen käsitettä voidaan lähestyä neljän erilaisen taideperinteen kautta. Mimeettiset taideteoriat perustuvat ajatukselle, jonka mukaan taide on objektiivisen havaintotodellisuuden jäljittelyn taitoa. Ekspressiivisiin taideteorioihin sisältyy sen sijaan käsitys taiteesta taitelijan kykynä kuvata sisäistä, subjektiivista todellisuuttaan, johon vastaanottaja parhaimmillaan samaistuu. Formalistiset taideteoriat mieltävät taiteen ennen kaikkea ei-esittäväksi perusmuotojen kieleksi, joka saavutetaan taiteellisen asiantuntemuksen kautta. Postmodernit taideteoriat väittävät, että taiteilija, taideteos ja taiteen vastaanottaja ovat sidoksissa aina historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa, jolloin havaitsemisen ja tulkitsemisen tavat muotoutuvat uudelleen ja uudelleen (Räsänen, 2008, s. 25–27; s. 30). Myös Davies (2013) toteaa, että jäljittelyyn, tunteiden välittämiseen, intuitiiviseen ilmaisuun tai erityiseen muotokieleen perustuvat taiteen määritelmät ovat sellaisenaan puutteellisia, sillä ne listaavat ominaisuuksia, joita ei joko ole kaikissa taideteoksissa tai jotka viittaavat muihinkin kuin taideteoksiin. Davies (2013) päätyy taiteen määritelmässä hybridimääritelmiin, joissa taide voidaan nähdä

niin sen välinearvon kuin taiteellisen toiminnan määritelmien kautta historiallisen refleksiivisyyden valossa.

Eräs toinen tapa pohtia esteettistä on kysyä, onko esteettisyys henkilökohtaisen kokemuksen ilmaus vai taideteoksessa oleva ominaisuus. Suojanen (2008, s. 71) toteaa, ettei kauniita tai rumia objekteja ole olemassa, vaan kokemus vaihtelee kokijan ominaisuuksista sekä ajasta ja paikasta riippuen. Määttäsen (2008) mukaan taiteen käsite on siten avoin ja sitä laajempi käsite on esteettinen. Taideteoksen määrittelyn sijasta taide tulee ajatella taidemaailman käsitteen kautta. Määttäsen jatkaa postmodernin taideteorian hengessä, ettei perinteistä ja sosiaalisesta kontekstista riippumatonta esteettisen määritelmää ole olemassakaan. Merkityksiä ei havaita vaan ne ajatellaan: taidemaailman hyväksyntä tekee taiteilijan eleestä taideteoksen ja tästä näkökulmasta korkea- ja populaarikulttuurin raja on häilyvä (Määttäsen, 2008, s. 250–252).

Määttäsen (2008) tarkastelee taideteosta ennen kaikkea kokemuksena, joka muodostuu kokijan siihen liittämistä tunteista, tulkinnoista ja ajatuksista. Merkitykset eivät kuitenkaan ole Määttäsen mukaan yksityisiä ja subjektiivisia, vaan jaettuja ja objektiivisia. Tästä seuraa hänen mukaansa se, että taiteen kokeminen on ihmisen äärellisyyden ja merkitysten objektiivisuuden vuoksi kulttuurisidonnaista ja historiallisesti muuttuvaa. Esteettinen kokemus ei ole Määttäsen mukaan erotettavissa muusta elämästä, mutta sen sijaan sen voi erottaa muista kokemisen tavoista: esteettinen kokemus on päämäärä eikä keino. Määttäsen lisää, että toisaalta esteettisen kokemuksen voidaan ajatella olevan keino kultivoida luonnetta ja sivistää itseä, mikä on tunnustettu ajattelutapa muun muassa kasvatuksen näkökulmasta. Määttäsen pitää aprioristisena virhepäätelmänä sitä, että filosofinen analyysi voisi tavoittaa järkeä käyttämällä yhden yhteisen nimittäjän sanoille ”kauneus” ja ”hyvä”. Pragmatismien näkökulmasta ei voida nimittää näille yhtä kaiken kattavaa merkitystä, sillä vaikka merkitysvivahteita voikin analysoida, merkitystä ei voi tavoittaa ilman kontekstia. Määttäsen mukaan sanojen ”hyvä”, ”kaunis” ja ”esteettinen” merkitykset vaihtelevat kontekstista riippuen, mutta tämä ei johda äärirelativismiin, sillä ihmiset jakavat saman lajin edustajina kielenkäytöstä riippumatta yhteisiä normeja. Tätä voidaan nimittää myös biotekniseksi normatiivisuudeksi. Kauneuden käsittäminen on pohjimmiltaan keskustelijan sosiaalisia ja kulttuurisia juurtumia (Määttäsen, 2008, s. 245–246; s. 253–256).

Taiteen käsite jää avoimeksi, mikäli hyväksytään sen määrittelemisen kontekstisidonnaisuus omaan historiallisuuteensa ja kulttuuriinsa. Toisin sanoen se, mikä määritellään taiteeksi, on lopulta kulloisenkin taidemaailman hyväksynnästä riippuvainen. Tässä tutkimuksessa kokemus

ja sen ymmärtäminen on kaiken keskiössä. Siten taiteen tarkasteleminen kokemuksena osoittautuu mielekkäimmäksi tulokulmaksi. Seuraavaksi nostan esille John Deweyn ajatuksia esteettisestä kokemuksesta.

Dewey (2005) pitää haastavana sitä, että taide mielletään yleensä taideteoksiksi, rakennukseksi, kirjaksi, maalaukseksi tai patsaaksi tarkastelematta sen alkuperää ihmisen kokemuksessa. Kun taideteoksesta tulee klassikko, se jollain tavalla etääntyy niistä inhimillisistä olosuhteista ja todellisesta elämän kokemuksesta, jossa se alun perin syntyi. Ymmärtääksemme taideteoksia meidän on unohdettava ne hetkeksi ja palattava niiden kokemusten juurille, mitä yleensä ei mielletäisi esteettisiksi (Dewey, 2005, s. 268–269).

Dewey (2005) palauttaa kokemuksen esteettisyyden ihmisen elävänä olentona selviämisen ehdoksi. Voidakseen elää alati muuttuvassa, keskeneräisessä ja konfliktintäyteisessä maailmassa ihmisen on luotava itselleen järjestys suhteessa ympäristöönsä. Tämän järjestyksen ja tasapainon hetkellinen saavuttaminen luo harmonian tunteen, esteettisen kokemuksen. Dewey täsmentää, että esteettinen laatu tekee kokemuksesta täyden ja emotionaalisesti eheän. Täydesti eläminen alkaa, kun menneisyys ja tulevaisuus lakkaavat vaivaamasta ja ihminen voi olla kokonaisvaltaisesti yhtä ympäristönsä kanssa, kokea esteettisen ideaalin tilan. Mikä sitten tekee esteettisestä kokemuksesta niin merkityksellisen? Deweyn mukaan esteettinen kokemus on kuvitteellinen. Hän lisää, että kaikissa tiedostetuissa kokemuksissa on jotain kuvitteellista, sillä mielikuvitus on ainoa keino siirtää aiempien kokemusten merkitykset tähän hetkeen. Mennyt ja nykyistä erottaa mielikuvituksen täydennettävä aukko. Deweylle taideteos on näiden merkitysten materiaallinen ruumiillistuma. Esteettisen kuvitteellinen laatu dominoi taideteoksia, sillä siihen ankkuroidut merkitykset ja arvot, jotka ovat laajempia ja syvempiä kuin teos itsessään on, ymmärretään vain ilmauksina. Voidaan sanoa, että esteettinen kokemus on puhdas kokemus, sillä se on vapaa epäjärjestyksestä, joka edeltää muuta kokemista (Dewey, 2005, s. 270–271; s. 273; s. 277; s. 281–282).

Jos ajatellaan, että taiteen syvin olemus on esteettisessä kokemuksessa, taide tulee ihmistä hyvin lähelle. Silloin taide ei näyttäydy pelkästään korkeakulttuurin antimina, vaan ihmisen tapana olla maailmassa ja luoda suhdetta ympäristöönsä. Seuraavassa alaluvussa syvennyn siihen, mitä tarkoitetaan oppimisella kuvataiteessa. Keskeisissä esittelemissäni oppimisen ja taideoppimisen teorioissa kaiken lähtökohtana on kokemus, esteettinen taidekokemus.

## 3.2 Oppiminen kuvataiteessa

Tämä tutkimus painottuu ennen kaikkea opettajan kokemuksiin kuvataiteessa tapahtuvan oppimisen arvioinnista. Jotta olisi mielekäästä tarkastella arviointia, on ensiksi syvennyttävä kuvataiteen oppiaineeseen ja taideoppimisen määritelmiin. Seuraavaksi tarkastelen vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman ja kuvataidekasvatukseen liittyvien julkaisujen valossa kuvataiteen oppiainetta. Oppiaineen määrittelyn jälkeen perehdyn taiteellista oppimista koskeviin teorioihin.

### 3.2.1 Kuvataiteen oppiaine

Miksi kuvataidetta opetetaan? Räsänen (2008) mukaan tästä kysymyksestä kumpuavan keskustelun kannanotot vaikuttavat siihen, millaista materiaalia opetuksessa tuotetaan, miten sitä tulkitaan sekä miten oppimistuloksia arvioidaan. Vuosituhannen vaihteessa tapahtunut oppiaineen nimenmuutos kuvaamataidosta kuvataiteeksi vaikutti Räsänen mukaan siihen, että taidemaailman jatkuvasti muuttuva ja avoin taidekäsite tuli kuvataidetta opettavien määriteltäväksi. Miten kuvataiteen oppitunti eroaa kuvaamataidosta? Räsänen valottaa asiaa siten, että kuvataiteen oppitunnin tunnistaa seuraavista ilmiöistä: oppilas kokee elämyksiä, havainnoi ympäristöään, ajattelee omaan ja/tai toisten elämään liittyviä ilmiöitä, ymmärtää jonkin ilmiön uudella tavalla tai uudesta näkökulmasta, ratkaisee ongelman sekä ilmaisee havaintonsa, tunteensa tai mielipiteensä kuvallisesti. Räsänen lisää kuitenkin, että kuvataiteen tehtävään ei ole olemassa oikeaa lopullista vastausta, vaan sen olemukseen kuuluu aina hämmennystä ja näkemysten moninaisuutta (Räsänen, 2008, s. 59–60; s. 70–71).

Nykyisessä opetussuunnitelmassa kuvataiteen oppiaine määritellään monipuolisena visuaalista kulttuuria tutkivana oppiaineena. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014) mukaan kuvataiteen oppiaineen tehtävä on ohjata oppilasta tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin. Opetus tukee oppilaan identiteetin ja kriittisen ajattelun kehitystä kuvien tuottamisen ja niiden tulkitsemisen kautta. Opetus tarjoaa tapoja ympäröivän todellisuuden arvottamiseen ja siinä vaikuttamiseen. Opetuksen perustana on oppilaiden omat kokemukset, mielikuvitus ja kokeileminen. Kuvataiteen opetuksen tavoitteet kohdistuvat neljään taideoppimisen osa-alueeseen, joita ovat visuaalinen havaitseminen ja ajattelu, kuvallinen tuottaminen, visuaalisen kulttuurin tulkinta sekä esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen. Näitä opetuksen tavoitteita lähestytään sisällöllisesti oppilaiden omien kuvakulttuurien, ympäristön kuvakulttuurien sekä taiteen maailmojen kautta (POPS,

2014, s. 151–153; 297; s. 298; s. 492–494). Kuvataide on opetussuunnitelman määrittelemänä hyvin monipuolinen ja laaja oppiaine. Mitkä asiat voidaan nähdä vaikuttavan kuvataidekasvatuksen muotoutumisen taustalla? Räsänen (2008, s. 13) pelkistää kuvataidekasvatuksen lähtökohdiksi viisi perustaa, jotka ovat taideteoriat, oppimisenäkemykset, kuvallisen kehityksen teorialat, taidekasvatusmallit ja vuorovaikutusmallit.

Räsänen (2008) mukaan opetuksen taustalla on aina taidekäsitys, joka on tietoinen tai tiedostamaton. Kuten jo edellisessä luvussa kävi ilmi, taideteoriat voidaan Räsänen mukaan johtaa mimeettisen, formalistisen, ekspressiivisen ja kontekstuaalisen (postmodernin) estetiikan perinteistä. Oppimisenäkemyksiä ohjaavat Räsänen mukaan sen sijaan käsitykset luonnosta, oppiaineesta ja lapsesta ja niiden keskiössä on tiedonkäsittelyä painottava oppimisenäkemyks. Kuvallisen kehityksen teorioita voidaan tarkastella ikäkauden, taiteen, persoonallisuuden ja sosiaalisuuden näkökulmista. Kukin kuvataidetta opettava käsittää Räsänen mukaan taiteen, oppimisen ja kuvallisen kehityksen eri tavoin. Näistä käsityksistä muodostuu pohja taideoppimisen käsittämiseksi ja lopulta taidekasvatuksen käytännöille, jotka voidaan pelkistää jäljittelyä, muotoa, itseilmaisua ja visuaalista kulttuuria painottaviksi lähestymistavoiksi. Vuorovaikutus näyttää painottuvan näissä taidekasvatusmalleissa eri tavoin korostaen joko opettajaa, oppilasta, sosiaalisuutta tai oppimisympäristöjä (Räsänen, 2008, s. 14–16).

Taideteorioiden, oppimisenäkemyksien, kuvallisen kehityksen teorioiden, taidekasvatusmallien ja vuorovaikutusmallien erilaisten painotusten pohjalta voidaan Räsänen (2008, s. 96) mukaan muodostaa neljä erilaista pelkistettyä taidekasvatuksen kokonaisuutta. Ensimmäinen mimeettiseen taidekäsitykseen pohjautuva taideopetus painottaa lapsen kuvallista kehitystä biologisena noudattelemana ja korostaa objektiivisen havaintotiedon merkitystä taideoppimisessa, jolloin opetus perustuu jäljittelylle. Saven (1993) mukaan mimeettisen taidekäsityksen ohjaama pedagogiikka perustuu ajatukselle, jonka mukaan ulkoista suoriutumista voidaan havaita ja siten arvioida. Vaikka tekniikan kurinalainen harjoittelu saa aikaan laadullisesti korkeatasoista taidetta, sen rinnalla olisi tärkeää vaalia oppivan ihmisen persoonallista taiteellista kokemusta, tulkintaa ja ilmaisua (Sava, 1993, s. 19; s. 21). Toinen Räsänen mainitsema taidekasvatuksen kokonaisuus pohjautuu formaalisen taideteorian käsityksille, jossa taide nähdään erityisenä tiedon muotona. Taidekasvatus on tässä lähestymistavassa oppiainekeskeistä ja lapsen kuvallinen kehitys taiteen sääntöjen hallintaan perustuvaa kehitystä. Silloin opetuksessa korostuu muotojen ja kuvaelementtien välittämän tiedon opettaminen. Kolmas Räsänen määrittelemä kokonaisuus perustaa taidekasvatuksen sen sijaan lapsikeskeiseen oppimisenäkemykseen ja ekspressiiviseen taideteoriaan, jossa lapsen kuvallinen kehitys on hänen persoonallisen kehityksensä

ilmentäjä ja taideopetuksen keskiössä on tunteista kumpuava itseilmaisuus. Sava (1993) lisää, että jos taiteellinen oppiminen nähdään elämyksinä ja luovana itseilmaisuna, silloin tunnekokemusten eli elämysten ulkoistaminen taiteeksi eheyttää ja oppijalle syntyy sisäinen motivaatio kehittyä tekniikassa. Arviointi tässä suuntauksessa painottuu hänen mukaansa oppilaan itsearviointiin. Elämyksiä ja luovaa itseilmaisua edustava taideopetus saa Savan mukaan kuitenkin kritiikkinsä siitä, että usein oppiminen jää sivuseikaksi elämyksellisyyden kustannuksella (Sava, 1993, s. 24–26). Neljännen taidekasvatuskokonaisuuden perustana on Räsänen (2008) mukaan postmoderni taideteoria ja tiedonkäsittelyä painottava oppimismäkelämys, joihin perustuen lapsen kuvallinen kehitys näyttäytyy osana sosiaalistumisen prosessia. Tällainen taideopetus keskittyy visuaalisen kulttuurin tutkimiseen erilaisissa oppimisympäristöissä kulttuurista tietoa painottaen. Sava (1993, s. 23) kommentoi, että yhteiskunnallis-sosiaalisessa suuntauksessa taidetta arvostetaan sen perusteella, miten hyvin sen avulla voidaan ymmärtää ja ratkaista yhteiskunnallisia ongelmia. Räsänen mukaan jokainen kuvataidetta opettava luo oman integroivan kuvataideopetuksensa, jossa hän yhdistelee kulloinkin sopivalla tavalla erilaisten taidekasvatusmallien sisältöjä ja menetelmiä (Räsänen, 2008, s. 98). Tässä tutkimuksessa on mahdollista tarkastella haastateltujen kuvataidetta opettavien taidekasvatuksen kokonaisuuksia, jotka muotoutuvat kunkin opettajan kohdalla persoonallisella tavalla.

Kuvataiteen oppiainetta voidaan siis määritellä monesta eri näkökulmasta. Opetuksessa yhdistyvät opettajan omat taideteoriat sekä käsitykset oppilaan oppimisesta ja kuvallisesta kehityksestä. Lisäksi taidekasvattaja toteuttaa työssään erilaisia taidekasvatuksen ja vuorovaikutuksen malleja. Kaikki nämä nivoutuvat yhteen jokaisen taidekasvattajan ja opetussuunnitelman kautta persoonallisella tavalla. Määrittelyn avoimuus on tämän takia luonnollista kuvataiteen oppiaineelle. Mitä oppilas sitten oppii kuvataiteessa? Seuraavaksi tarkastelen yhdysvaltalaisen kasvatustieteilijä David A. Kolbin luomaa kokemuksellisen oppimisen teoriaa, jonka pohjalta muun muassa Marjo Räsänen ja Inkeri Sava ovat suomalaisen taiteentutkimuksen edustajina kehelleet omaa taiteellisen oppimisen prosessimallia.

### 3.2.2 Kokemuksellisen oppimisen teoria

Kolbin (1984) mukaan ihminen on oppiva laji: ihmisen on opittava sopeutumaan ympäristöönsä, mutta myös muokkaamaan ja luomaan tuota ympäristöä. Ympäristön muokkaamisella on seurauksensa, sillä yhä nopeammin kehittyvä yhteiskunta ja sen vaatimukset synnyttävät

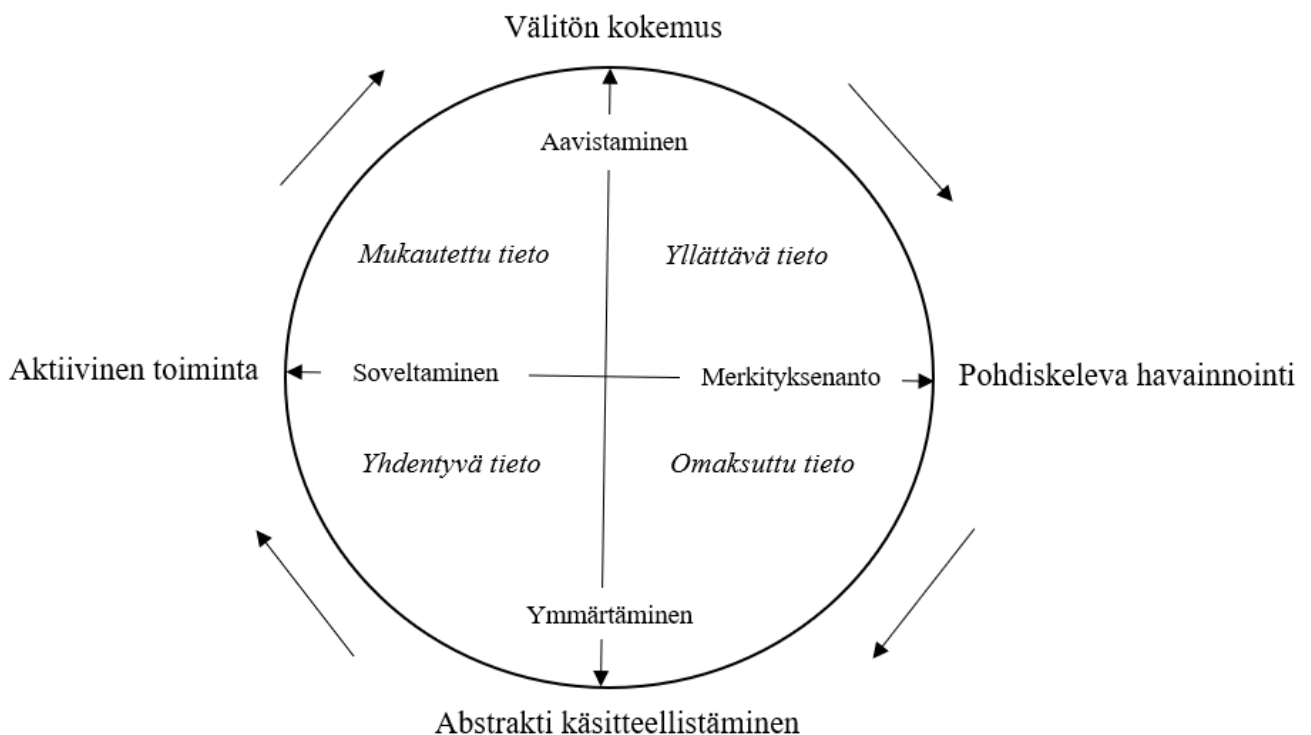
tarpeen tarkastella oppimisen prosessia kokemuksen tunteen ja rakenteen kautta jaettuna ja keskusteltuna toisten ihmisten kanssa. Kokemuksellista oppimista voi kritisoida sen vuoksi, ettei se ole akateemista vaan keskittyy enemmän käytäntöön kuin teoriaan. Kokemuksellinen oppiminen tarvitsee teoriansa ja voi sen avulla osoittautua pysyväksi, elinikäisen oppimisen malliksi, joka nojautuu sosiaalipsykologian, filosofian ja kognitiivisen psykologian perinteeseen. Kolbin mukaan kokemuksellinen oppiminen on kokonaisvaltainen integroiva näkökulma oppimiseen, sillä siinä yhdistyvät kokemus, havaitseminen, kognitio ja toiminta. Kolbin mukaan kokemuksellisen oppimisen keskeisimpiä perusajatuksia on, että oppiminen on prosessi, jossa tietoa rakennetaan kokemusten välityksellä: oppiminen on siis prosessi lopputuloksen sijaan. Lisäksi tässä oppimisen teoriassa tunnustetaan, että tieto muuntautuu uudelleen ja uudelleen, sillä oppiminen muuntaa kokemuksia objektiivisessa ja subjektiivisessa muodossa. Jotta oppimista voidaan ymmärtää, tulee Kolbin mukaan ymmärtää myös tiedon luonne (Kolb, 1984, s. 1–3; s. 21; s. 38). Tiedon luonne on keskeinen osa tämän pro gradu -tutkielman lähtökohtia. Taiteen kokemuksellinen luonne sekä oppimisen arvioinnin johdonmukaisuuteen ja loogisuuteen pyrkivä tiedonmuoto ovat hyvin erilaisia, elleivät vastakkaisia tapoja käsittää maailmaa. Kolb lähestyy tiedon luonteen merkitystä oppimiselle tarkastelemalla tietoa nimenomaan dialektisesti.

Kolbin (1984) mukaan oppimisprosessi vaatii kykyä erotella konflikteja vastakkaisuuksien välillä, sillä oppimiselle on luontaista sen jännitteisyys ja konfliktintäyteisyys. Esimerkkeinä hän mainitsee konfliktit konkretian ja abstraktion välillä sekä havainnon ja toiminnan välillä. Kuitenkin juuri oppimisen dialektiset konfliktit johtavat luovuuteen ja kasvuun. Oppija tarvitsee siis kykyä kohdata avoimesti ja täysvaltaisesti uusia kokemuksia, reflektoida niitä eri näkökulmista, luoda omia abstrakteja konsepteja eli ajatusrakennelmia, joihin sijoittaa uudet kokemukset sekä lopulta toimia näin syntyneen tiedon mukaan. Kaikessa laajuudessaan ymmärrettynä oppiminen on kokonaisvaltainen elinikäinen prosessi sopeutua maailmaan niin sosiaalisesti kuin fyysisesti. Kolbin mukaan oppimisessa on läsnä siis kaksi vastakkaista tapaa sopeutua maailmaan: joko käsitteellistäminen tai kokeminen. Käsittäminen abstraktin ja konkreettisen välillä tapahtuu joko tulkinnan ja representationaalisten symbolien ymmärtämisen kautta tai luottamuksena välittömiin konkreettisiin laatuihin ja niiden aavistamiseen. Näiden kahden käsittämistavan aktiivinen keskusteleminen on transformaatiota, joka tapahtuu sekä sisäisen reflektion että ulkoisen maailman manipulaation kautta. Tieto rakentuu kokemusten transformoitumisen kautta. Kolbin mukaan oppimisessa tapahtuvan vuorovaikutuksen sijasta käyttökelpoisempi käsite on ihmisen ja ympäristön *transaktio*, välittyneisyys. Tällä Kolb tarkoittaa oppimisen olevan



jokapäiväistä aktiivista ja itseohjautuvaa toimintaa ja tiedonluomisen prosessia, jossa tieto on sosiaalisen ja persoonallisen tiedon transaktiota (Kolb, 1984, s. 30–31; s. 36; s. 41).

Kokemuksellisen oppimisen prosessin rakenne on kokonaisvaltainen sisäisten komponenttien järjestelmä, joka ei huomioi ulkoisia vaikuttavia tekijöitä, vaan on ideaalina kuvailtu. Kokemuksellisen oppimisen kehällä on neljä komponenttia: välitön kokemus, pohdiskeleva havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen toiminta (ks. Kuvio 1). Malli kuvaa transformatiivista prosessia näiden sisäisten komponenttien kehittyemisessä (Kolb, 1984, s. 40).



Kuvio 1. Kokemuksellisen oppimisen taustalla vaikuttava rakenne ja tiedon syntymisen muodot Kolbin (1984, s. 42) mukaan.

Kolbin mukaan oppiminen alkaa välittömästä ja konkreettisesta kokemuksesta. Kokemuksen aavistaminen ja sen pohdiskelu synnyttää *yllättävää tietoa*, joka merkityksenannon kautta tulkituttuna muuntuu *omaksutuksi tiedoksi*. Kokemuksen ymmärtäminen ja siitä syntyneen käsitteellisen tiedon soveltaminen luo *yhdentävää tietoa* ja lopulta kokemus on soveltamisen transformoitumisen ja sen aavistamisen kautta synnyttänyt *mukautettua tietoa*. Nämä tiedon muodot ovat rakennuspaloja yhä korkeammille tietämisen tasoille. Sekä kuvallinen representaatio, aavistus maailmasta, että sen tulkinnan seurauksena syntynyt transformaatio ovat oppimiselle ja

tietämiselle olennaisia. Yksittäin kokemuksella tai ymmärtämisellä ei tee mitään: kyse on niiden vuorovaikutuksesta. Kolb kuvailee aavistuksen tunnetta ja ymmärtämisen kognitiota erillisiksi, mutta samanarvoisiksi prosesseiksi. Hän lisää, että sisäänpäin kääntyvä pohdiskelu ja ulospäin laajentuva toiminta voivat olla vuorovaikutuksessa sekä aavistuksen että tulkinnan prosesseissa. Esimerkiksi välitön aavistus maailmasta voi olla sekä sisäisesti pohdittu kokemus että toimimalla aavistuksen mukaisesti laajeneva kokemus. Oppiminen on tarttumisen kokemusta aavistuksen ja ymmärtämisen kautta sekä transformoitumisen kokemusta sisäisen pohdiskelun ja ulkoisen toiminnan kautta (Kolb, 1984, s. 42; s. 49–50; s. 52; s. 58).

Kokemuksellisen oppimisen dialektisten rakenteiden synteesi on oppimista, mutta nämä erilaiset prosessit (aavistus, ymmärtäminen, sisäinen pohdinta ja ulkoinen toiminta) voivat vuorollaan ottaa vallan oppimisesta. Kolb pohtii, miten haasteellista ihmistieteissä on löytää ihmisen yksilöllisyyttä koskevia yleistyksiä, jotka tekevät oikeutta ainutlaatuisuuden kirjolle. Hän päätyy yleistämään, että ihminen on ”ohjelmoitu” toimimaan tietyllä tavalla, tai tehnyt sen itse selviytyäkseen ärsykkeiden tulvasta ja näin ollen näkee mahdollisuuksia vastaantulevissa tilanteissa omalla tavallaan. Siksi myös oppimistyylyissään oppija painottaa ainutlaatuisella tavalla oppimisen neljää prosessia: välitöntä kokemusta, pohdiskelevaa havainnointia, abstraktia käsitteellistämistä ja aktiivista toimintaa. Näiden neljän prosessin yhdistyminen on oppimisen korkein taso (Kolb, 1984, s. 61; s. 63–64; s. 66).

Kolbin mukaan oppimisen ymmärtämisen kannalta on tärkeää käsittää tiedon luonne ja rakenne oppimisen muovaajana. Empirismin ja rationalismin dualismi on läsnä, kun kysytään, miten tietoa saadaan. Jo aiemmin mainitut aavistaminen ja ymmärtäminen ovat kaksi tietämisen prosessia. Aavistamiseen ei kuulu reflektointi, sillä se etäännyttää välittömän kokemuksen tässä ja nyt -hetkestään. Aavistamiseen kuuluu Kolbin mukaan arvottava, vaistonvarainen ja kokemuksia ohjaava tunne, joka perustuu luottamukselle ja vakuuttuneisuudelle, kun taas ymmärtämisen reflektioiva kritiikki perustuu skeptisismille. Tämä kahtiajako on läsnä myös henkilökohtaisessa ja sosiaalisessa tiedossa. Henkilökohtainen tieto sisältää Kolbin mukaan aavistamisen välittömän kokemuksen ja sen selittämiseen tarvittavia kommunikaatioita, kun taas sosiaalinen tieto on sanojen, symbolien ja kuvien järjestelmä, joka perustuu käsittämiseen. Hän kuvailee henkilökohtaisen ja sosiaalisen tiedon suhdetta seuraavanlaisesti: sosiaalinen tieto on olemassa vain, jos yksilöt luovat sitä uudelleen. Henkilökohtainen tieto pitää sen sijaan yksilönä, sillä sosiaalinen tieto saa merkityksensä yksilössä arvottamisen kautta ja siten ihminen pysyy vapaana, vaikka sosiaalinen tieto onkin opittua (Kolb, 1984, s. 99–100; s. 102–105; s. 109).

Kun oppija kehittyy, kokemuksellisen oppimisen neljä perusprosessia integroituvat keskenään yhä enemmän ja muuttuvat kompleksisemmiksi, jolloin tunteet, havaitseminen, symbolit ja toiminta monimutkaistuvat. Vastaanottokyvyn joustavuus edesauttaa integroituvaa kehitystä, sillä mitä monimutkaisempi systeemi on, sitä paremmin se vastaa erilaisiin tilanteisiin luovalla tavalla. Kolb esittääkin, että tästä syystä vastaanottavaiset ihmiset kokevat vähemmän konflikteja elämässään. Hän pitää kehityksen kohokohtana eheytymistä, jota ihminen aina tietoisesti ja tiedostamattomasti havittelee (Kolb, 1984, s. 140; s. 213; s. 224). Eheytyvää tietämistä Kolb (1984, s. 225) kuvailee seuraavin sanoin: ”eheytyvä tietäminen seisoo toisella jalalla sosiaalisen tietämisen rannalla ja toisella jalalla kehkeytyvän tulevaisuuden kanootilla, seisoen mahdollisimman epämiellyttävässä asennossa, joka pakottaa joko hyppäämään tulevaan tai palaamaan takaisin vanhaan”.

Kolbin kehittämä kokemuksellisen oppimisen teoria on hyvä lähtökohta sekä taiteellisen oppimisen että sen arvioinnin vaikeuden ymmärtämiselle. Teoria antaa myös välineitä pohtia tutkimuksen tekemistä oppimisen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tekeminen on oppimisprosessi kokemuksellisen tiedon transformoitumisesta ymmärrykseksi. Oppimisen kokemuksellisuus on läsnä erityisesti taiteessa, jos taide mielletään pohjimmiltaan esteettiseksi kokemukseksi. Seuraavaksi esittelen Räsäsen ja Savan tulkintoja kokemuksellisesta oppimisesta taiteessa.

### 3.2.3 Taiteellinen oppimisprosessi

Taiteellisen oppimisen konteksti on tässä tutkimuksessa taiteenopetus, erityisesti kuvataiteen opetus. Syvennyn Savan ja Räsäsen määrittelemiin taiteenopetuksen taustoihin ja taiteen tietoon ennen taiteellisen oppimisprosessin tarkastelua. Luvun lopulla esittelen taiteellisen oppimisprosessin mallin Savaa mukaillen.

Millaisia lähtökohtia ja tavoitteita taiteenopetuksessa on? Savan (1993) mukaan taiteenopetuksen tehtävä on tukea ja edistää oppimista, mutta se edellyttää sitä, että oppiminen taiteessa tulisi määritellä tietoisesti pohtien. Käsitetäänkö taiteellinen oppimisprosessi itsestään tapahtuvaksi, johon ei tulisi opetuksella puuttua? Miten opetussuunnitelman tavoitteet muuttuvat taidepedagogiikan keinoin oppilaan henkiseksi pääomaksi? Savan mukaan vastaukset riippuvat kontekstisidonnaisista arvoista: jos taiteen, kasvatuksen ja ihmisen henkisten prosessien perusolemus on askarruttanut filosofejä, niin totta kai ne mietityttävät taidekasvattajiakin. Savan mukaan taiteellisen oppimisen mallissa on pyrittävä kokonaisvaltaiseen malliin, jossa erilaiset oppimis-

ja taidesuuntaukset ovat edustettuina ja tasapainossa (Sava, 1993, s. 15; s. 34). Myös Räsänen (2000) kannattaa yksilöä ja yhteisöä, tietoja ja taitoja sekä tunteita ja käsitteitä yhdistelevää kokonaisvaltaista ja integroivaa taidepedagogiikkaa. Kuten Määttänen (2008) totesi, taidetta laajempi käsite on esteettinen. Kuvataiteen oppiaineessa ollaan pohjimmiltaan estetiikan peruskysymysten äärellä. Esteettisen alueella on Räsäsen mukaan kysymys itsen sisäisestä maailmasta, jossa esteettinen on itsen ilmaisua ja itsen tutkimista sosiaalisesti ja historiallisesti määrityneellä tavalla. Esteettistä havaintoa ja kokemusta painottava lähestymistapa estetiikassa tavoittelee aistimuksellisesta elämäyksestä seuraavaa valistunutta esteettistä kokemusta. Kokeimuksellisessa taiteen tulkinnassa ovat Räsäsen mukaan läsnä estetiikan monet tutkimisen tavat: ongelma-keskeisyys, havainto- ja kokemuskeskeisyys, sosiaalikriittisyys ja kulttuurinen näkökulma. Näin ollen estetiikka läpäisee taideoppimisen kauttaaltaan. Estetiikan opetuksen tavoitteena on taidekäsityksen selventäminen sekä taidemaailma-käsitteen ymmärtäminen taiteellisen ilmaisun ja esteettisen kokemisen konteksteissa (Räsänen, 2000, s. 8; s. 47; s. 95; s. 97).

Millaista tietoa voidaan ajatella olevan taiteellisessa kokemuksessa ja toiminnassa? Taiteellinen tietäminen on Räsäsen (2000) mukaan erityistä siinä mielessä, että taito sisältyy tietoon ja esimerkiksi kuvantekeminen ajatellaan tiedon prosessoinnin tavaksi. Taiteellinen tietäminen on sosiaalisen ja henkilökohtaisen tiedon yhdistelmä, jossa henkilökohtainen tieto muuttuu syvähenkiseksi oppimiseksi, kun se yhdistetään sosiaaliseen tietoon sanojen ja kuvien kautta. Taideoppimisella voidaan ajatella olevan kolmitasoinen tietopohja: havainnot ja tunteet, faktat ja ajatukset sekä ilmaisut ja taidot. Oppimisen tavoitteena on tiedostettu ja jaettu kokemus, jossa taiteellinen tietäminen yhdistää kokonaisvaltaisesti havaintoja, käsitteitä ja toimintaa (Räsänen, 2000, s. 14–15). Sava (1993) puolestaan kuvailee taiteellista tietoa siten, että *aistitieto* on kaiken taiteellisen toiminnan edellytys. Tekninen *taidotieto* puolestaan muuntaa sisäisen ulkoiseksi jäljittelyn avulla. Tunne-elämysten kautta luodaan merkityksiä persoonallisella tavalla ja arvotetaan todellisuutta *elämystiedon* muodossa. Tunteet ovat välttämättömiä, mutta eivät yksinään takaa oppimista, vaan vaativat analysointia. *Ilmaisutieto* syntyy elämystiedosta silloin, kun omia mielikuvia ja tunteita haluaa välittää taiteen keinoin, jolloin motivaatio taiteellisiin materiaaleihin ja instrumentaalsiin valmiuksiin kasvaa. Taiteellinen *vuorovaikutustieto* on kollektiivisen jakamisen ja vertaisoppimisen avulla syntynyttä tietoa, jossa portfolio toimii erinomaisena välineenä. *Taiteellis-esteettinen käsite- ja mielikuvatieto* on aisti- ja elämispohjaista tietoa sekä mielikuvanmuodostusta ja merkitysjärjestelmien persoonallista luomista taiteen käsitteiden osana, joka vähitellen transformoituu taiteen käsitteielelle yleisellä tasolla. Taiteellisen toi-

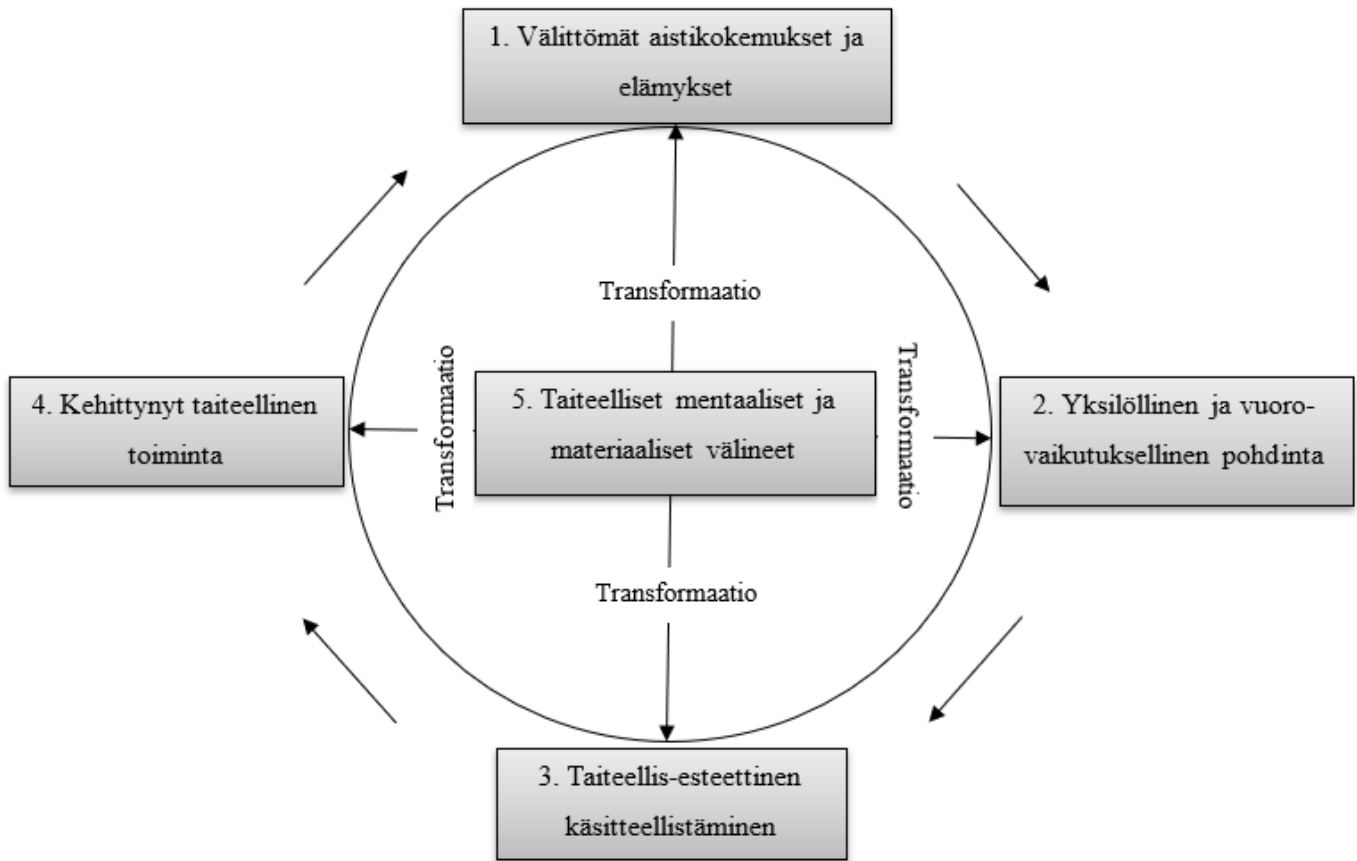
minnan tuloksena syntyviä ajatusrakennelmia on kuitenkin vaikea käsitellä sanallisen käsitteenmuodostuksen kautta, sillä ne näyttäytyvät kokonaishahmoina. Taiteellinen kokemus ja toiminta yhdistää tiedon kaikki muodot: aisti-, taito-, elämys-, ilmaisu-, vuorovaikutus- sekä käsitetiedon (Sava, 1993, s. 35–38).

Mitä taiteellinen oppiminen tarkalleen ottaen on? Sava (1993) määrittelee taiteessa tapahtuvan oppimisen olevan määrällistä muutosta taidoissa ja käsityksissä, laadullista muutosta taiteellisesti esteettisessä ilmaisussa yhä korkeatasoisemmaksi sekä rakenteellista muutosta taidetta koskevissa ajattelumalleissa. Taiteellinen toiminta on Savan mukaan syvähenkistä oppimista, sillä kognitiivisen toiminnan lisäksi se sisältää tunteita liikuttavaa ja arvottavaa toimintaa. Savan mukaan taiteellisessa oppimisessa on läsnä taiteellis-esteettiset kognitiot, joilla tarkoitetaan tunnepohjaisen sitoutumisen seurauksena syntyvää merkityksellistä suhdetta tietoihin ja taitoihin. Savan mukaan aistitieto ja kognitiiviset prosessit taiteellisen toiminnan yhteydessä ovat erityisiä. Suuri aistien herkkyyys ja aistikokemusten vivahteikkaus taiteellisessa toiminnassa saa aikaan sen, että taiteellinen oppiminen on ennen kaikkea aistiherkkyiden kehittymistä ja sen kautta kykyä ilmaista kokemuksia halutulla tavalla. Sava kuvailee, miten aistitietouden pohjalta syntyy tunteiden ohjaama elämystieto, joka puolestaan ohjauksen ja taiteellisen toiminnan kautta muuntuu käsitetiedoksi elävinä mielikuvina. Aistitiedon ja käsitetiedon yhtyessä ilmaisullisiin välineisiin ja materiaaleihin syntyy kokonaisvaltaista taiteellista tietoa. Taiteellinen oppiminen on oppijan aktiivista taiteellisen tiedon käyttämistä, joka näyttäytyy persoonallisena taiteellis-esteettisenä tulkintana omaksutun taiteen keinoin (Sava, 1993, s. 16; s. 18; s. 26–28).

Kokemuksellinen taideoppiminen tavoittelee Räsänen (2000) mukaan taiteellisen ilmaisun kehityksen ohella koko persoonallisuuden kehitystä, jossa analyyttisen ajattelun ohella tunnustetaan intuition merkitys: kokemusten muuntaminen taideteoksiksi on liikkumista tiedostamattoman ja tiedostetun välillä taiteen mentaalisten ja materiaalisten välineiden avulla. Taideoppiminen perustuu konkreettisten yksilöllisten kokemusten ja abstraktien käsitteiden vuorovaikutukseen (Räsänen, 2000, s. 14). Savan (1993) mukaan taiteellinen toiminta on aina jollain tavoin materiaalista ja siten aistittavaa, jolloin voidaan puhua materiaalisesta todellisuussuhteesta. Materiaalisen muuntuessa persoonallisten elämysten kautta kokemuksiksi ja kokemusten muuntuessa merkityksenanto- ja arvottamisprosessin kautta syvähenkisiksi toiminnoiksi puhutaan puolestaan psyykkisestä ja henkisestä todellisuussuhteesta, joka on ymmärryksen laajentumista todellisuutta kohtaan (Sava, 1993, s. 30–31).

Kuten Sava, myös Räsänen (2000) on ottanut Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin lähtökohdaksi oman taideoppimisen mallinsa kehittämissä. Räsänen keskeinen käsite taideoppimisessa on *transfer* eli siirto, joka tarkoittaa kykyä soveltaa opittua uusissa yhteyksissä (Räsänen, 2000, s. 11; s. 13). Sava (1993) käyttää samantapaista käsitettä *transformaatio* eli muuntuminen, joka tässä yhteydessä tarkoittaa taiteellisesti merkittävän kokemuksen tai toiminnan muuntamista taidetta kokevassa taiteelliseksi suoritukseksi. Transformaatio on mielen sisäistä luomistyötä, joka parhaimmillaan muodostuu vuoropuheluksi taiteilijan ja vastaanottajan välillä. Sava kuvaa taiteellisen perusolemuksen olevan nimenomaan transformaatioissa, joka muuntaa todellisuutta inhimillisesti moniulotteisemmaksi, sillä transformaatio on uuden todellisuussuhteen luomista taiteellis-symbolisin keinoin. Tunnepitoiset kokemukset ovat Savan mukaan taiteellisen toiminnan psyykinen ulottuvuus ja edellytys, kun taas tunnepitoisten kokemusten tiedostava suhteuttaminen ja arvottaminen on henkisyttä ja henkisyyteen sisältyy tahto oppia (Sava, 1993, s. 17; s. 32–33).

Kokemuksellisen taiteen ymmärtäminen edellyttää Räsänen (2000) mukaan sen hyväksymistä, että taiteen kokemuksellinen tulkinta on katsojan kokemusten ja arvojen varassa, hänen elämänsä maailmansa varassa. Räsänen kuvaa taiteen tulkinnan olevan sillan rakentamista itsen ja toisen välille, ja tällä sillalla katsojan itseys ja taidemaailma kohtaavat. Räsänen mukaan rakentaessaan siltoja taidemaailmaan oppijan taiteellisessa toiminnassa korostuvat havaitseminen, pohdinta, käsitteellistäminen ja tuottaminen. Näitä voisi verrata Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian välittömään kokemukseen, pohdiskelemaan havainnointiin, abstraktiin käsitteellistämiseen ja aktiiviseen toimintaan (Kolb, 1984, s. 42). Taideoppimisessa tunnustetaan Räsänen mukaan taideteos itsen rakentamisen välineenä. Kokemuksellinen taiteen tulkinta ei tavoittele yksittäisiä oppimistuloksia, vaan oppimisen tarkastelua kokonaisvaltaisesti oppilaan elämässä ja persoonallisuuden kasvussa (Räsänen, 2000, s. 4–5; s. 55).



Kuvio 2. Taiteellinen oppimisprosessi Savan (1993, s. 38) mukaan.

Savan (1993) kehittämä taiteellinen oppimisprosessi (ks. Kuvio 2) saa alkunsa välittömistä aistikokemuksista ja elämyksistä, joita työstetään yksilöllisen ja vuorovaikutuksellisen pohdinnan kautta. Keskustelun ja jakamisen pohjalta oppija siirtyy taiteellis-esteettisen käsitteellistämisen vaiheeseen, josta lopulta seuraa yhä kehittyneempää taiteellista toimintaa. Taiteellisen oppimisen keskiössä ovat oppimisen kohteena olevan taiteenalan taiteelliset mentaaliset ja materiaaliset välineet. Savan mukaan taiteellisen oppimisen perimmäinen tavoite on tietoisuuden ja ymmärryksen laajentumisessa itseä, toisia, kulttuuria ja luontoa kohtaan sekä niiden vastuullinen eettinen ja esteettinen arvottaminen (Sava, 1993, s. 38; s. 40). Savan tapaan myös Räsänen (2000) kuvaa kokemuksellista taideoppimista erilaisten vaiheiden kautta. Vastaanottamisen vaiheessa itsereflektio ja taiteen tutkiminen kohtaavat ensi kerran. Ensielämyksistä kehkeytyy vähitellen pohdiskelevaa havainnointia, joka etenee hätäisestä katsomisesta intensiiviseen tarkasteluun. Kontekstualisoinnin vaiheessa oppilas opettelee teoretisointia, joka on käsitteellistämistä naiivista ajattelusta persoonalliseen teoriaan ja siitä formaaliin teoriaan, jolloin suhde tie-

toon muuttuu avoimemmaksi. Lopulta tuottavan toiminnan vaiheessa tuottaminen toteutuu oppilaan tulkintana, uutena taideteoksena, joka kehittyy pastissista parafraasiin ja siitä palimpsestiin. Taideoppimisen tavoitteena on myös Räsänen mukaan ymmärtäminen, joka on elämismaailman ja taidemaailman yhteys ja ilmenee oppijan toiminnassa. *Elämismaailmalla* Räsänen tarkoittaa yksilön elämisen tilaa ja käsitystä maailmasta sekä kokemusten muovaamaa elämää ohjaava arvopohjaa, jossa yksilö on keskiössä tietoisena merkityksenantajana. *Taidemaailma* on Räsänen mukaan instituutio, jonka sisällä taide tuotetaan, esitellään ja arvioidaan. Siihen kuuluvat taiteilijat, kriitikot, taidekasvattajat sekä museoiden ja gallerioiden edustajat. Taidemaailma on osa aikaansa ja kulttuuriansa ja sen jaettuja merkityksiä. Oppimista tapahtuu, kun oppilas tiedostaa oman elämismaailmansa ja taideteoksen yhteyden (Räsänen, 2000, s. 16; s. 40–44).

Siinä missä Räsänen korostaa taiteellisen oppimisen merkitystä oppilaan kokonaisvaltaiselle kasvuksi, Sava mieltää taiteellisen oppimisprosessin kehittävän ennen kaikkea taiteellista toimintaa. Kuitenkin molempien käsitys taiteellisesta oppimisesta on hyvin samankaltainen ja yhdessä tarkasteltuna Savan ja Räsänen ajatukset täydentävät toisiaan. Jään tutkijana pohtimaan, miten Savan ja Räsänen hieman toisistaan poikkeavat painotukset taiteellisen oppimisen perimmäisestä merkityksestä ja tavoitteesta syventävät ymmärrystäni tutkimusaiheeni kohtaan. Vaikuttaa siltä, että Sava korostaa taiteen oppimisen olevan nimenomaan taiteen oppimista varten. Sava mainitsee transformaation syventävän parhaimmillaan oppijan ymmärrystä ja muuttavan tämän tapaa arvottaa maailmaa, mutta tämä muutos on jonkinlainen viimeinen vaihe oppimisen prosessissa. Tästä näkökulmasta Sava ei huomioi oppilaan kokonaisvaltaista kasvua samalla tavalla kuin Räsänen. Toisaalta voidaan ajatella, että Räsänen valjastaa taiteen ennen kaikkea kasvatuksellisiin tarkoituksiin ja näkee taiteen tehtävän pohjimmiltaan ajattelun ja oppimisen kehittäjänä. Dialektisuus kasvatuksen päämäärien ja taiteen olemuksen välillä näyttäisi olevan läsnä myös tässä keskustelussa. Pro gradu -tutkielmassani en pyri julistamaan jotakin oikeaa taidekasvatuksen mallia. Sellaista ei nimittäin ole olemassakaan. Tarkoitus on ennemminkin valottaa sitä taiteenopetuksen kirjoja, jota työelämässä olevat kuvataidetta opettavat toteuttavat. Taiteen ja kasvatuksen välinen ”konflikti” synnyttää lukuisia luovia taiteenkasvatuksen muotoja ja niihin syventyminen on tämän tutkimuksen tarkoitus. Seuraavassa luvussa perehdyn taiteen ja kasvatuksen dialektiikan kenties haastavimpaan kohtaan: oppimisen arviointiin kuvataiteessa.



### 3.3 Oppimisen arviointi kuvataiteessa

Oppimisen arviointi kuvataiteen oppiaineessa on vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaan oppilaan yksilöllistä edistymistä huomioivaa ja kannustavaa ohjausta. Oppilaan tulee saada monipuolista ja rohkaisevaa palautetta edistymisestään kaikilla opetuksen tavoitteissa määriteltujen taideoppimisen osa-alueilla, joita ovat visuaalinen havaitseminen ja ajattelu, kuvallinen tuottaminen, visuaalisen kulttuurin tulkinta sekä esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen. Kuudennen vuosiluokan lukuvuositodistuksen arvosanaa sekä oppimäärän päättyessä annettavaa päättöarvosanaa varten opettajan tulee käyttää kuvataiteen valtakunnallisia osaamisen tason arviointikriteereitä (POPS, 2014, s. 154; s. 299; s. 495).

Oppimisen arviointi on ollut Kauppinen ja Vitikan (2017) mukaan hyvin tunteita ja mielipiteitä herättävä puheenaihe kasvatuksen alalla viime vuosikymmenet. Opettajat kokevat epävarmuutta omassa arviointityössään, mikä näkyy opetushallitukselle osoitettujen arviointiin liittyvien kysymysten määrässä (Kauppinen & Vitikka, 2017, s. 5). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksen myötä ilmeni tarve arvioinnin selkiyttämiseen, minkä vuoksi opetushallitus teki lisäyksiä perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereihin sekä muutoksia perusopetuksen arviointilukuun. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereihin lisättiin hyvän eli numeroarvosanaa 8 vastaavan osaamisen kuvauksen rinnalle osaamisen kuvaukset arvosanoille 5, 7 ja 9 (Opetushallitus, 2020b). Perusopetuksen uudistetussa arviointiluvussa määritellään oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa (Opetushallitus, 2020a). Oppilaan arvioiminen muodostuu kahdesta toisiaan tukevasta tehtävästä. Formatiivisen arvioinnin tarkoituksena on ohjata ja kannustaa oppilasta opiskelemaan sekä kehittää hänen itsearviointitaitojaan. Summatiivisen arvioinnin tavoitteena on määrittää, missä määrin oppilas on saavuttanut oppimiselle asetetut tavoitteet. Kouluissa tulee noudattaa arvioinnin yleisiin periaatteisiin nojautuvaa yhteneväistä arviointikulttuuria. Arvioinnin yleisiä periaatteita ovat arvioinnin yhdenvertaisuus, suunnitelmallisuus ja johdonmukaisuus, monipuolisuus, tavoite- ja kriteeriperustaisuus sekä edellytykset avoimuuteen, yhteistyöhön ja osallisuuteen. Lisäksi arvioinnissa tulee ottaa huomioon oppilaan ikätaso ja edellytykset (Opetushallitus, 2020a, s. 2; s. 4–6).

Arviointi on edellä kuvatun mukaan vaatinut selkiyttämistä kaikissa perusopetuksessa opetetavissa oppiaineissa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kuvataiteen arviointia, minkä vuoksi on syytä tarkentaa huomio yleisestä arviointikeskustelusta kuvataiteen arviointiin. Mikä kuvataiteen arvioinnissa herättää epäselvyyttä? Tähän vastatakseni nostan seuraavaksi esiin kuvataiteen arvioinnin ongelmakohtia. Seija Kairavuori (2003) tarkastelee artikkelissaan kuvataiteen

aineopettajiksi opiskelevien identifioimia ongelmakohtia oppiaineensa arvioinnissa. Kairavuori kokoa opiskelijoiden ongelmallisiksi kokemista tilanteista viisi tyyppitapausta.

Kairavuoren (2003) mukaan ensimmäisessä tyyppitapauksessa pidettiin ongelmallisena sitä, mikä määrittellään valmiiksi ja mitkä ovat oppilaan tuotoksen, oppimisen ja osallistumisen vähimmäiskriteerit. Suurin osa opiskelijoista piti ehtojen asettamista opettajana epäonnistumisena ja oppimisessa olennaisen hylkäämisenä. Toinen tyyppitilanne koski oppilaan taiteellista vapautta noudattaa tehtävänantoa. Tässä korostui Kairavuoren mukaan opettajan tietoinen tai tahaton käsitys taiteesta, taiteellisesta oppimisesta ja esteettisestä arvottamisesta. Vallalla on usein ekspressiiviseen taidekäsitteeseen nojaava opetus, jossa oppilaan itseilmaisua ei haluta rajoittaa, jolloin arvioinnista häviää kritiikki ja yhteisöllinen pohdinta. Kolmas tyyppitilanne kuvasi tilannetta, jossa opettaja ei keksi mitään sanottavaa oppilaan työstä tai ei halua kommentoida sitä, sillä siinä on nähtävissä viitteitä esimerkiksi oppilaan vaikeuksista kotona. Opettaja-johtoinen arviointikeskustelu, joka rakentuu opettajan kommenteille ja kannustukselle ei välttämättä anna tilaa kysymyksille ja uusille näkökulmille. Oppilastöiden arviointi on kuvataideopettajalle erityinen keino nähdä oppilaan kehitys kokonaisvaltaisesti, eikä siihen liittyviä viestejä voi kasvattajana ohittaa. Neljännen tyyppitilanteen teemana oli oppilaiden yksilölliset erot kuvallisessa ja motorisessa kehityksessä. Ongelmaksi nousi se, miten oppilaiden erilaisuus tulisi oikeudenmukaisesti arvioitua ilman, että arvioinnin kriteerit vaihtelisivat oppilaskohtaisesti tai muuten epä johdonmukaisesti. Viimeisessä tyyppitilanteessa tarkasteltiin opettajan aktiivisen ja kannustavan ohjausprosessin ylilyöntejä, joissa opettaja pyrkii jatkuvasti sanoittamaan oppilaan työtä modernistisen taidepuheen käsittein. ”Hölyttämisen” sijaan opettajan olisi opeteltava kysymisen taito, joka auttaa oppilasta aktiivisesti pohtimaan ja havainnoimaan omaa työtään tarkemmin (Kairavuori, 2003, s. 7–12). Aion tässä tutkimuksessa tarkastella, mitä haastattelemani kuvataidetta opettavat opettajat nimeävät arvioinnin haasteiksi. Siten voin tarkastella, onko niissä havaittavissa samankaltaisuutta Kairavuoren löydöksiensä kanssa.

### 3.3.1 Oppilaan taideoppimisen tulkinta ja arvottaminen

Taideopetuksen tavoitteena on Eisnerin (2007) mukaan ennalta arvaamaton, uutta luova oppiminen. Arviointi on sen sijaan hyvin erilaista, sillä se perustuu lähtötason ja ennalta asetettujen tavoitteiden välisen suhteen kehittymiseen ja sen mittaamiseen. Tämä on Eisnerin mukaan riskitäiteistä taideoppimisen luonteen vuoksi. Jos oppimisessa ei tavoitella ennalta määrättyä kehityskulkua, opettajan toiminta arvioitsijana muuttuu. Eisnerin mukaan tämä tarkoittaa sitä, että

opettajan tulee oppia havaitsemaan oppimisessa kaikista hienovaraisin. Tämän havainnon sanoittaminen ja siitä syntyvän näkemyksen perusteleminen on taideoppimisen arvioinnin luonne. Kuitenkin opettajan tulee olla aina tietoinen oman näkemyksensä subjektiivisuudesta ja erehtyväisyydestä (Eisner, 2007, s. 425–426).

Taideoppiminen on Räsäselle (2000) itsereflektion ja taiteen tutkimisen yhdistymistä kasvatuksen kritiikin kontekstissa. Oppimisen arvioinnissa Räsänen suosittelee portfolioarviointia, sillä se on luonnollinen osa kokemuksellisen taiteen ymmärtämistä. Sekä kokemuksellisen tulkintaprosessin tavoitteet että kasvatuksen tavoitteet ovat esillä arvioinnissa. Kuitenkin kokemuksellisen oppimisprosessin eli taideoppimisen arvioinnissa kasvatuksen kritiikki nousee tärkeämmäksi kuin taidekritiikki (Räsänen, 2000, s. 21). Tällä Räsänen tarkoittanee sitä, että taideoppiminen tulisi ensisijaisesti ymmärtää kasvatuksen kontekstissa, jolloin taideoppimisen merkitys on ennen kaikkea oppilaan oppimisessa ja kasvussa. Oppilastöitä ei tule niinkään ymmärtää taidemaailman teosten verrokkeina, vaan ennemminkin osoituksina oppilaan oppimisesta ja kasvusta.

Räsänen (2008) pitää taiteen tiedonaloja estetiikkaa ja taidekritiikkiä oppimiselle ja opettamiselle tärkeinä lähtökohtina. Siinä missä oppilas voi kehittyä kuvan tulkinnassa ja arvottamisessa taidekritiikin keinoin, myös opettaja voi pohjata arviointityönsä taidekritiikin vaiheisiin, joita ovat esiymmärrys, kuvailu, analyysi ja tulkinta sekä arvottaminen (ks. Kuvio 3) (Räsänen, 2008, s. 223; s. 231). Taidekritiikki ei ole Räsänen (2000) mukaan lopullinen arvio, vaan oman taidekäsityksen suhteuttamista käsillä olevaan teokseen. Hän lisää, ettei taideteoksen tarkoitus palaudu taiteilijan intentioon, vaan tämä intentio on vain yksi tulkinta muiden joukossa (Räsänen, 2000, s. 107; s. 116). Näin ajateltuna sekä oppilas että opettaja ovat oman subjektiivisen taidekäsityksensä varassa. Tärkeintä ei ole antaa teokselle yksimielistä arviota, vaan on hyväksyttävä erilaisten tulkintojen yhtäaikaisuus ja keskustelevuus.

## TAIDETEOKSEN/OPPILASTYÖN TULKINTA JA ARVOTTAMINEN

### Taidekritiikin vaiheet

<b>A) ESIYMMÄRRYS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mitä tunteita, ajatuksia ja arvostuksia kuva herättää?</li><li>• Mitä kuva tuo mieleesi?</li><li>• Mistä arvelet kuvassa olevan kyse?</li></ul>	<b>B) KUVAILU</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Muoto<ul style="list-style-type: none"><li>- Materiaali ja tekniikka</li><li>- Värit ja sommittelu</li><li>- Tyyli ym. ilmaisukeinot</li></ul></li><li>• Sisältö<ul style="list-style-type: none"><li>- Yksityiskohdat</li><li>- Aihe</li></ul></li></ul>
<b>C) ANALYYSI JA TULKINTA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mitä symboleja tunnistat kuvassa?</li><li>• Mitä metaforia löydät kuvasta?</li><li>• Onko kyseessä jokin tapahtuma?</li><li>• Mitä on vaikea ymmärtää?</li><li>• Konteksti<ul style="list-style-type: none"><li>- Millainen henkilö kuvan tekijä on?</li><li>- Millaisessa kulttuurissa tekijä elää?</li><li>- Mikä on tekijän intentio (tarkoitus ja viesti)?</li><li>- Mikä on sinun tulkintasi kuvasta?</li><li>- Mitä kuva merkitsee sinulle henkilökohtaisesti?</li></ul></li></ul> <p>Kun olet kontekstualisoinut kuvan, kysy taiteilijan/oppilaan omaa intentiota</p>	<b>D) ARVOTTAMINEN</b> (=oppilastyön yhteisarviointi ja arvosanan perusteet) <ul style="list-style-type: none"><li>• Palveleeko kuvan muoto sen sisältöä?</li><li>• Mitä asioita kuvassa pidät onnistuneina – mitä voisi parantaa?</li><li>• Millaiseen taidekäsitykseen arviosi perustuu?</li></ul>

Kuvio 3. Taideteoksen/oppilastyön tulkinta ja arvottaminen – taidekritiikin vaiheet (Räsänen, 2008, s. 240).

Räsänen (2008) mukaan opettajan rooli oppilaan yksittäisten töiden ja esteettisen kehityksen arvioinnissa vaihtelee esteetikon roolista ja kriitikon rooliin. Räsänen ehdottaa, että arvioinnin ja arvostelun käsitteet tulisi erottaa toisistaan oppilastöiden tarkastelussa, sillä ensimmäinen viittaa oppilaiden kanssa estetiikan tutkimuksen keinoin käytyyn yhteisarviointiin ja jälkimmäinen on puhtaasti taidekritiikin arvottamisvaihetta, jolloin opettaja kirjoittaa todistuksia (Räsänen, 2008, s. 239). Toisin sanoen, estetiikan tutkimuskeinot ovat läsnä, kun opettaja ja oppilaat tarkastelevat yhdessä taideteoksia tai oppilastöitä ja keskustelevat niistä. Tässä vaiheessa painottuu havaintojen tekeminen ja kuvista puhumisen taito. Kuvataiteessa formatiivinen, oppilasta ohjaava ja oppimista tukeva arviointi on opettajalle nimenomaan esteetikon roolissa olemista. Kun opettajan tulee antaa arvosana oppilaan osaamisesta summatiivisesti, opettaja astuu taidekritiikon rooliin. Silloin tulkinnan myötä syntynyt ymmärrys arvotetaan suhteessa kuvan tarkoituksen onnistumiseen, ansioihin ja kehityskohteisiin sekä arvottamisen taustalla vaikuttavaan taidekäsitykseen.

Sava (1993) korostaa arviointia keskeisenä keinona tiedostaa taiteellisia metakognitioita yhteisen keskustelun ja jakamisen kautta. Taiteellis-esteettisten kokemusten kollektiivinen jakaminen voidaan kokea virtana, jossa kokemukset ja tuotokset liittyvät parhaimmillaan yhteen, mutta sen edellytyksenä on emotionaalisesti turvallinen ja luovuuden salliva ympäristö (Sava, 1993, s. 28–29). Räsänen (2000) pitää tulkintaa ja arviointia samankaltaisina toimintoina, mutta niiden tulokset poikkeavat. Yksikään sanallinen tai kuvallinen arvio ei voi selittää teosta tyhjentävästi, mutta hyvät tulkinnat saavat meidät ymmärtämään itseämme ja jatkamaan tulkintaa itsenäisesti (Räsänen, 2000, s. 117). Edellä kuvattu osoittaa, miten taideoppimisen arviointiin liittyy luonnollisesti subjektiivista merkityksenantoa. Opettajan tehtävänä on tiedostaa oma subjektiviteettinsa oppimisprosessin tulkitsijana ja arvottajana. Se edellyttää sanallistamista ja näkemyksen perustelemista suhteessa arviointikriteereihin oppilaalle ymmärrettävällä tavalla.

### 3.3.2 Portfolio arviointimenetelmänä

Tässä alaluvussa perehdyn portfolioon taideoppimisen arviointimenetelmänä kahden tuoreen kansainvälisen tutkimusartikkelin valossa. Graham (2019) tutkii artikkelissaan kuvataiteen arvioinnin haasteita ja tarkastelee portfolioarvioinnin mahdollisuuksia yhdysvaltalaisessa kontekstissa. Hänen mielestään on syytä tutkia, mitä taiteen arviointimenetelmät tarjoavat ja miten ne saattavat rajoittaa oppimista ja oppimiskokemusta. Kuvataideopettajien epäluottamus ja skeptisismi arviointia kohtaan johtuu usein siitä, että he vastustavat vallalla olevaa mittaamisen ja tulostavastuun vaatimusta. Kuvataideopettajilta vaaditaan todistusaineistoa taiteellisesta oppimisesta, jotta sitä voisi arvioida ja raportoida standardien mukaisesti, sillä muuten kuvataiteella ei nähdä olevan arvoa kasvatuksellisesti. Portfolion avulla voidaan arvioida parhaiten oppilaan oppimista suhteessa kuvataiteen oleellisimpiin tavoitteisiin, mutta silläkin on rajoituksensa. Yhdysvalloissa kehitetty *Advanced Placement in Studio Art Program* on metodi, jolla oppilaan yksilöllistä taiteellista oppimista voidaan arvioida. Portfoliossa oppilas vastaa kolmeen avoimeen kuvataidetehtävään, joita ovat piirtäminen, kaksiulotteinen muotoilu ja kolmiulotteinen muotoilu. Grahamin mukaan oppilastyötä arvioidessa tulisi pohtia enemmän hyvän arvostelun kuin hyvän taiteen määritelmiä. Kokeneilla kuvataidetta opettavilla on kyky tehdä nyansseiltaan vivahteikkaita havaintoja ja perustella ne sanallisesti. Oppilastöihin painottuva arviointi on ongelmallista sen vuoksi, ettei se huomioi oppilaan oppimisprosessia kokonaisuudessaan. Portfolio on mahdollisuus huomioda tämä prosessi ja paljastaa oppilaiden yksilöllistä taiteellista oppimista. Portfolion rajoitus on siinä, ettei se huomioi taideoppimisen yhteisöllistä ulottuvuutta. Grahamin mukaan taideoppimisen arviointi on jatkuvan tutkimuksen kohde, jottei

se yksinkertaistu mittamaan arvioinnin kannalta helppoja, mutta taideoppimisen kannalta epäoleellisia asioita. Vaikka arvioinnilla on taipumus yksinkertaistaa oppimisen monimutkaista prosessia, sillä on kyky reflektoida opetuksen käytäntöjä ja lisätä ymmärrystä ja myötätuntoa kuvataideopettajien arviointityötä kohtaan (Graham, 2019, s. 177; s. 179–182).

Cavill Jr (2017) tutkii artikkelissaan holistisen ja yksilöllisen arvioinnin sovellettavuutta digitaalisten portfolioiden arviointiin kuvataiteessa. Portfolioiden holistisella arvioinnilla tarkoitetaan sitä, että arvioitsija keskittyy arvioimaan oppilaan portfolioa kokonaisuutena yksittäisten töiden sijaan. Portfolioiden yksilöllisellä arvioinnilla tarkoitetaan sen sijaan arviointitapaa, jossa portfolioon jokaista yksittäistä työtä arvioitiin tehtäväkohtaisten kriteerien avulla, jotta voitaisiin osoittaa oppilaan ilmaisu- ja taitotaso. Tutkimuksen ensimmäisessä kvantitatiivisen tutkimuksen osiossa kävi ilmi, ettei holistisen ja yksilöllisen arvioinnin metodeilla saatujen tuloksien eroavaisuudessa ollut merkittävää eroa. Portfoliojen arvioinnin tulokset olivat siis samanlaisia arvioinnin tavasta riippumatta. Sen sijaan kvalitatiivinen haastattelututkimus paljasti, että portfolioiden arvioinnissa arvioitsijat kokivat yksilöllisen arvioinnin stressaavaksi ja aikaa vieväksi, joten he tukeutuivat mielellään holistiseen arviointiin. Tämä tutkimustulos tulisi ottaa huomioon, kun pohditaan kuvataiteen arviointiin käytettävien resurssien määrää (Cavill Jr, 2017, s. 34; s. 156; s. 161).

## Tutkimusmenetelmä

Tässä luvussa syvennyn tutkimukseni empiiriseen ulottuvuuteen. Tutkimusmenetelmäni lähtökohtana on kerronnallisuus. Pyrin ymmärtämään tutkimaani ilmiötä kuvataidetta opettavien kokemuksista kumpuavina kertomuksina. Tutkimuksen kohteena on kuvataideopettajan identiteetti, elämäntarina taiteen ja opettajuuden yhteen kietoutumisesta. Analysoin aineistoa pyrkimyksenäni hahmottaa opettajan omakohtaista suhdetta taiteeseen, miten se muovautuu osaksi hänen taidekasvatustaan ja miten se kulminoituu kuvataiteen oppiaineen arviointikokemuksissa. Luvun aluksi syvennyn kerronnallisuuteen identiteetin tutkimusmenetelmänä ja sen jälkeen kuvailen, miten käytännössä tutkimukseni aineistonkeruu toteutui ja millaisia narratiivisen analyysin vaiheita aineiston käsittelyyn sisältyi.

### 3.4 Kerronnallisuus opettajan identiteetin tutkimusmenetelmänä

Narratiivisuus juontaa juurensa englanninkielisestä sanasta *narrate* (kertoa). Narratiivisuudelle ei ole vakiintunutta suomenkielistä vastinetta, vaan narratiivisuudesta käytetään rinnakkain termejä tarinallisuus ja kerronnallisuus sekä narratiiveista vastinetta tarina tai kertomus (Heikkinen, 2010, s. 143). Tässä tutkimuksessa käytän pääasiassa termejä kerronnallisuus ja kertomus niiden suomenkielisyyden vuoksi, mutta säilytän analyysitapani nimenä narratiivisen analyysin, koska tarkoitan erityistä analyysin tapaa. Tuloksia esittäessä käytän tarina-nimeä, sillä tarina käsittää tässä yhteydessä haastateltavan kertomuksista syntyvän kokonaisuuden.

Heikkisen (2001) mukaan narratiivisuudella eli kerronnallisuudella tarkoitetaan tutkimuksellista lähestymistapaa, jossa kertomukset nähdään tiedon välittäjinä ja rakentajina. Hänen mukaansa tutkimuksen ja kertomuksen suhdetta tarkastellaan yleensä tutkimusaineiston tai tutkimuksen raportoinnin näkökulmasta. Kerronnallisuutta voidaan Heikkisen mukaan tarkastella neljän ulottuvuuden kautta, joita ovat kerronnallisuus tiedonprosessina, kertomukset tutkimusaineistona, kerronnallisuus narratiivisena ja narratiivien analyysina sekä kerronnallisuus käytännöllisenä työvälineenä. Ensinnäkin kerronnallisuudella voidaan tarkoittaa laadulliseen tutkimukseen kuuluvaa perimmäistä tiedon luonnetta. Tällainen tarkastelutapa hyväksyy tiedon konstruoituvan eli rakentuvan ajallisesti, paikallisesti ja sosiaalisesti kertomuksien muodossa. Näin ollen kertomukset ovat tutkimuksen lähtökohta ja lopputulos. Kerronnallisuudella voidaan Heikkisen mukaan viitata myös aineiston laatuun eli narratiiveihin, kertomuksiin. Koska kerronnallinen aineisto ei taivu luontevasti numeroiksi ja kategorioiksi, se vaatii tutkijalta aina tulkintaa ja siksi kertomuksen määritelmä vaihtelee tutkimuskohtaisesti. Kolmas tapa ajatella

kerronnallisuutta on mieltää se aineiston käsittelytavaksi. Karkeasti jaoteltuna nämä käsittelytavat ovat narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi. Ensimmäinen analyysitapa pyrkii aineiston erotteluun ja jälkimmäinen aineiston synteysiin. Lopulta kerronnallisuuteen voidaan liittää sen terapeutin funktio, sillä tarinankertomisella on nähtävissä identiteettiä eheyttävä vaikutus (Heikkinen, 2001, s. 116; s. 119–126).

Perinteisesti tieto määritellään Mäki-Kulmalan (2013) mukaan todeksi perustelluksi uskemukseksi ja tiedon kohde propositioksi, joka vastaa asiantilaa todellisuudessa. Inhimillinen tieto on kuitenkin hyvin monimielistä, kuten Mäki-Kulmala toteaa tarkastellessaan totuuden määritelmiä Ludwig Wittgensteinin myöhäisfilosofian valossa. Artikkelissaan Mäki-Kulmala päätyy siihen lopputulokseen, että narratiivinen eli kerronnallinen tietokäsitys mahdollistaa rosoisen maaperän, tarttumapinnan, jonka propositionaalinen tieto silottaisi liukkaaksi ja kitkatomaksi jääkentäksi. Tarinat luovat yleisiä ja myös hyvin henkilökohtaisia identiteettejä punomalla yhteen muistoja, tapahtumia ja tosiseikkoja: tarinat luovat merkityksiä (Mäki-Kulmala, 2013, s. 47; s. 62).

Ropon ja Huttusen (2013) mukaan kertomukset ovat ihmiselle luontainen tapa jäsentää itseään ja ympäröivää maailmaa ilmiöineen. Kertomukset luovat ja muokkaavat merkityksiä ja mielikuvia sekä luovat ajallisen jatkumon: tarinan, jossa on alku ja loppu. Ihmisen ajattelu tuottaa kertomuksia perustuen kokemuksiin ja niiden tulkintoihin. Kertomukset asemoivat yksilön suhteessa kokemuksiinsa, jolloin ne eivät ole vain tulkintoja elämästä, vaan tämän suhteen kautta kyse on myös identiteetin muokkaamisesta. Siksi muun muassa ammatillisen identiteetin kehittymisen tutkimus on kerronnallisen tutkimuksen eräs mielekäs orientaatio (Ropo & Huttunen, 2013, s. 9–10). Identiteetin ja kerronnallisuuden yhteyttä kuvailee myös Yrjänäisen ja Ropon (2013) määritelmä identiteetistä kerronnallisena konstruktiona. He tarkentavat, että identiteetti on kerronnallisen prosessin synnyttämä sivutuote, joka muodostetaan. Narratiivinen eli kerronnallinen identiteetti on yksilön toimintakonteksteissa luoma kertomus, joka vastaa kysymyksiin kuka olen persoonana ja ihmisenä, keihin kuulun ja mikä on maailma, jossa elän. Minuus tulee ajatella Yrjänäisen ja Ropon mukaan sen suhteisuuden kautta, sillä koetusta luodaan itseä koskevia merkityksiä suhteessa toimintakonteksteihin joko tietoisesti tai tiedostamatta. He lisäävät, että identiteetti rakentuu sosiaalisessa ja kulttuurisessa, ei vain yksilöllisessä ulottuvuudessa (Yrjänäinen & Ropo, 2013, s. 29–30).



Tässä tutkimuksessa identiteetin käsite linkittyy opettajien kerrontaan heidän suhteestaan taiteeseen, kuvataiteen opettamiseen ja taideoppimisen arviointiin. Käsitän identiteetin tässä yhteydessä parhaiten Heikkisen ja Huttusen (2002) määritelmien kautta. Heikkisen ja Huttusen mukaan ihmiskäsityksellä voidaan tarkoittaa yleisiä käsityksiä ihmisen olemuksesta ja olemassaolosta, kun taas identiteetillä tarkoitetaan yksilön tulkintaa itsestään vastauksena kysymykseen ”kuka olen?” Identiteetti ei ole yleismaailmallinen ilmiö, vaan se on länsimaisen kulttuurin tuote. Ihmiskäsitystä voidaan Heikkisen ja Huttusen mukaan jäsentää essentialismin, eksistentiaalismin, naturalismin ja kulturalismin jännitteisessä nelikentässä. Essentialistinen ihmiskäsitys perustaa ajattelunsa sille, että ihmisellä on jokin perimmäinen olemus, kun taas eksistentiaalismin kiistä mahdollisuuden ennalta määrättyyn olemukseen: ihminen on sen sijaan vapaa ja yksinäinen olento maailmassa, jossa hän itse tuottaa olemuksensa ja elämän tarkoituksensa. Naturalistisen ihmiskäsityksen lähtökohtana on ajatus ihmisen perimmäisestä olemuksesta luonnonolentona ja kaikki ihmisen toiminta voidaan palauttaa hänen ruumiillisuuteensa. Kulturalisti näkee ihmisen sen sijaan ennen kaikkea kulttuurinsa tuotoksena, joka tulee todelliseksi ihmiseksi vasta yhteisössä, jossa hän elää (Heikkinen & Huttunen, 2002, s. 164–168; s. 170).

Narratiivinen eli kerronnallinen identiteetti rakentuu eksistentiaalismin ja kulturalismin risteyskohdassa, sillä sen lähtökohtana on ajatus, että ”olen olemassa ja tuotan itseyttäni kertomalla ja uudelleen kertomalla tarinaa itsestäni” (Heikkinen & Huttunen, 2002, s. 169). Kerronnallisen identiteetti viittaa postmodernin identiteetin käsitteeseen, jossa subjektilla ei käsitetä olevan jotain perimmäistä olemusta, vaan subjekti on pikemminkin diskurssi, ”paikka kielessä”. Tämä mahdollistaa moniääniset ja monitulkintaiset minäkertomukset, mutta voi pahimmillaan aiheuttaa myös merkityksellisyyden tunteen ja elämän tarkoituksen menettämistä. Käytännön kannalta opettaja tarvitsee eheän identiteetin selvittääkseen kasvatuksen ja opetuksen sosiaalisessa kentässä huolimatta siitä filosofisesta ratkaisemattomasta kysymyksestä, onko identiteetti kerrottu ”tosi minä” essentialistisessa merkityksessä vai ”lohdullinen minäkertomus” postmodernissa merkityksessä. Koetun elämän ja sen kertomisen yhteydessä Heikkinen ja Huttunen nostavat esille ontologisen rikastumisen käsitteen. Kun kerron koetusta elämästäni representationa, se ei välttämättä paljasta itseyttäni olemassa olevana entiteettinä, vaan ontologisesti rikastaa sitä. Parhaimmillaan elämän ja kertomisen rinnakkain kehkeytyvä ontologinen rikastuminen saa aikaan hermeneuttisen kokemuksen, jonka myötä ymmärrys itsestä syventyy tai muuttuu (Heikkinen & Huttunen, 2002, s. 172–175; s. 178–179). Hermeneuttista lähestymistapaa opettajien ammatti-identiteetin kehittämisessä on tutkinut esimerkiksi Kim (2013).

Kerronnallisuus on mielekäs tapa syventää ymmärrystä opettajien kokemuksista kuvataiteen opettamisesta ja taiteellisen oppimisen arvioinnista, sillä tämä tarkastelutapa mahdollistaa kokemusten tarkastelemisen osana opettajien kuvataiteellisen elämäkerran kokonaisuutta. Räsänen (2000, s. 19) mukaan kokemuksen tutkimus mahdollistuu kokemusten tarinallistamisen kautta, sillä silloin kokemuksiin voi yhtyä. Tutkijana pyrin saamaan haastateltavien äänen kuuluviin raportoimalla heidän kertomansa kerronnallisessa muodossa tutkimuskysymyksieni kehyksissä. Räsänen (2000, s. 20) pitää tutkijan persoonallisuutta laadullisen tutkimuksen työvälineenä ja näkee laadullisen tutkimuksen ja taiteen välillä yhteyden. Tämä tutkimus lähestyy tästä näkökulmasta taiteellista toimintaa.

Edellä olen tarkastellut identiteetin kerronnallisuutta. Ymmärrän tässä tutkimuksessa lähtökohteisesti niin, että kertomukset omasta taidesuhteesta, kuvataiteen opettamisesta ja taideoppimisen arvioinnista ovat näkökulmia, joiden avulla kuvataidetta opettava muodostaa kuvataiteellista identiteettiään ja ammatillista elämäkertansa. Tutkimusmenetelmäni kerronnallisuus on perusteltua, sillä kerronnallisuus on tunnustettu metodi opettajien ammatti-identiteetin tutkimuksessa. Esimerkiksi Pohjakallio (2005) on tutkinut kuvataideopetuksen muuttuvia perusteita kuvataideopettajien kertomuksissa. Kerronnallisuus ja tutkimusintressini eivät kuitenkaan muodosta saumatonta yhteyttä, sillä olen kiinnostunut melko spesifistä osa-alueesta opettajan elämäkerran kokonaisuudessa. Tämä näkyy muun muassa aineistonkeruuvaiheen haastattelukysymyksissä (ks. Liite 1). Sovellan kerronnallisuutta tutkimusintressini vaatimalla tavalla, minkä vuoksi lukija voi pohtia tämän tutkimuksen metodiikan perusteltavuutta.

### **3.5 Tutkimuksen toteutus**

Tämän tutkimuksen aineisto on koottu haastattelemalla kuvataidetta opettavia opettajia yhteistyössä Sara Ojalan kanssa. Pohdin pitkään, millainen haastattelumuoto olisi tutkimukseni kannalta mielekkäin. Ajattelin, että kerronnallinen haastattelu olisi mielenkiintoinen tapa lähestyä kuvataiteen arvioinnin kokemuksia opettajien kertomina. Kuitenkin kerronnalliseen haastatteluun kuuluu luontevimmin vapaa elämäkerrallinen ote, joka ei täysin sopinut tutkimukseeni. Tutkimuskysymykseni ovat luonteeltaan melko spesifejä, eivätkä pelkästään kuvataideopettajan identiteettiin liittyviä. Muun muassa Hyvärinen (2017) toteaa, että jos tutkija haluaa kartoittaa arjen käytäntöjä, kerronnallinen haastattelu ei ole paras mahdollinen haastattelumuoto.

Haastattelujen ja aineistonkeruun toteuttaminen tuntui minusta epävarmalta ja vaikealta aloittelevana tutkijana, minkä vuoksi Ojalan vertaistuki oli korvaamaton jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Varhaisten keskustelujemme pohjalta päädyimme teemahaastatteluun, jonka tarkoituksena oli korostaa haastateltavan vapaata kerrontaa tutkijoiden rajaamien valmiiden teemojen kehyksissä. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006a) kuvailevat, miten avoin haastattelu sopii narratiiviseen tutkimukseen, sillä haastattelu kulkee keskustelunomaisen vapaasti tutkijan pohtimien teemojen mukaan. Teemahaastattelua Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka kuvailevat sen sijaan avointa haastattelua hieman strukturoidummaksi, jossa haastattelukysymyksiä on muotoiltu tarkemmin ja kohderyhmä on harkittu (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006b). Haastattelumme sisälsi sekä avoimia että rajatumpia kysymyksiä. Lopulta tällainen avoimen haastattelun ja teemahaastattelun välimuoto salli minulle tutkijana enemmän mahdollisuuksia kohdentaa haastattelukysymyksiäni, mutta säilyttää silti joitain kerronnallisia elementtejä.

Torstaina 4.2.2021 tapasimme Ojalan kanssa etänä Zoom-sovelluksessa ja prosessoimme omien tutkimusintressiemme pohjalta yhteisen teemahaastattelurungon (ks. Liite 1) sekä haastattelukutsun (ks. Liite 2) kohderyhmällemme, eli kuvataidetta yli kymmenen vuotta opettaneille opettajille. Kohderyhmän rajauksen teimme sillä perusteella, että yli kymmenen vuotta kuvataidetta opettaneella olisi oletettavasti jo melko paljon kokemukseen pohjautuvaa tietoa oppimisen arvioinnista kuvataiteessa. Käytimme haastattelurungon suunnitteluun, luonnosteluun, kirjaamiseen, muotoilemiseen ja reflektioon yhtäjaksoiset neljä tuntia. Reflektiovaiheessa apunamme toimi Nikanderin (2017) tarkistuslista haastattelututkimuksen tekijöille. Esitelimme ideamme yhteisestä aineistonkeruuprosessista ohjaajallemme Hannu Heikkiselle, joka hyväksyi aikeemme.

### 3.5.1 Tutkimukseen osallistuneet opettajat ja haastattelutilanteet

Helmikuun neljästoista päivä Ojala jakoi haastattelukutsumme kahteen opettajien ja kuvataideopettajien Facebook-ryhmään. Lisäksi lähestyimme tuntemiamme tai suhteiden kautta löytämiämme kuvataideopettajia suoraan sähköpostitse. Haastateltavien saaminen vei aikaa suunniteltua kauemmin. Lopulta maaliskuun alussa pidimme ensimmäisen haastattelumme ja kolme seuraavaa maaliskuun lopulla. Haastattelimme siis yhteensä neljää suomalaisessa peruskoulussa tai peruskoulussa ja lukiossa kuvataidetta opettavaa opettajaa. Jokainen haastattelu kesti

ajallisesti vähintään tunnin, osa lähemmäs puolitoista tuntia. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat opettaneet kuvataidetta yli kaksikymmentä vuotta, ja jokaisella oli taiteen maisterin tutkinto.

Maailmanlaajuisen COVID-19-pandemian vuoksi päädyimme haastattelemaan etänä Zoom-videokonferenssisovelluksen avulla, jotta välttäisimme lähikontakteja ja siten mahdollisesti Koronaviruksen aiheuttaman taudin leviämistä. Sedgwick ja Spiers (2009) ovat tutkineet videokonferenssin käyttöä laadullisen tutkimuksen haastatteluissa ja myöntävät, että fyysinen läsnäolo on eduksi varsinkin sensitiivisten tutkimusaiheiden tutkimisessa. Haasteiksi osoittautuu myös se, että puheen selkeys ja non-verbaalisten viestien tulkinta hankaloituu etähaastattelussa. Lisäksi he korostavat, ettei videokonferenssiin vaadittavan teknologian saatavuus ole itsestään selvää kaikille osapuolille. Videokonferenssihaastattelun hyödyt ovat maantieteellisesti eri puolilla olevien haastateltavien tavoittaminen sekä tutkimusten kustannuksissa säästäminen (Sedgwick & Spiers, 2009, s. 7–8).

Zoom-palvelu osoittautui käyttökelpoiseksi, sillä vaikka kaikki haastatteluun osallistujat olivat eri puolilla Suomea, tavoitimme toisemme paikasta riippumatta. Sovelluksessa oli myös kätevä tallennustoiminto, jonka avulla minä ja Ojala nauhoitimme haastattelut talteen itsellemme äänitiedostoina. Lisäksi emme tarkoituksenomaisesti aikoneet tutkia sensitiivisiä tai arkaluontoisia asioita, ellei haastateltava itse tahtonut nostaa niitä esille. Etähaastattelulla oli toisaalta myös puutteensa, sillä yhteys katkesi varsinkin ensimmäisen haastattelun aikana useaan kertaan ja osa haastateltavan kertomasta jäi epäselväksi. Myös neljännessä haastattelussa yhteys katkesi, mutta palautui kuitenkin. Tämä on yksi tekijä, joka tulee huomioida tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa. Lisäksi haastattelutilanteesta jäi puuttumaan fyysisen läsnäolon tuomat vaikutukset haastattelun muotoutumiselle. Videokuva ja ääni eivät välitä fyysiseen läsnäoloon perustuvaa vuorovaikutusta, eikä vuorovaikutus ole täysin reaaliaikaista sovelluksen viiveestä johtuen. Haastateltavilla oli mahdollisuus osallistua haastatteluun ilman videokuva, sillä tarvitsimme tutkimuksemme kannalta vain äänitetyn tallenteen. Myös tämä saattoi vaikuttaa osaltaan haastattelun vuorovaikutukseen. Toisaalta voidaan ajatella, että haastattelemlamme opettajilla oli jo hieman kokemusta videokonferenssien käytöstä etäopetuksesta COVID-19-pandemian vuoksi. Kun huomioidaan tämä, etäyhteyteen perustuva vuorovaikutus oli heille kenties jo jokseenkin tuttua eikä kenties vaikuttanut haastattelutilanteeseen juurikaan. Näitä oletuksia tulee kuitenkin esittää varovasti ja hyväksyä, että tutkimukseen vaikuttavia tekijöitä on vaikea paikantaa ja arvioida kattavasti.

### 3.5.2 Narratiivisen analyysin vaiheet

Tässä alaluvussa kerron, miten haastattelujen jälkeen käsittelin niiden pohjalta syntynyttä aineistoa. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) myöntävät, että haastattelujen jälkeen tutkija kokee usein epävarmuutta aineistoaan kohtaan. Niin kävi myös minulle tutkijana. Pohdin, oliko haastattelutilanne lainkaan sellainen, kuin tutkimukseni kannalta olisi ollut tarpeen tai voisiko se vastata millään tavalla tutkimuskysymyksiini. Kyse on Ruusuvuoren ja kumppaneiden (2010) mukaan siitä, että haastattelija ei kysy tutkimuskysymyksiä sellaisinaan eikä haastateltava kerro tutkimuksen tuloksia suoraan: haastattelu on uusi arvoitus tutkijan näkökulmasta.

Aloitimme litteroin seuraavina päivinä haastattelun jälkeen. Sovimme Ojalan kanssa, että jokainen haastatteluäänite puolitettaisiin mahdollisimman luontevasti tallenteen keskeltä, jolloin kumpikin saisi vastuulleen litteroitavaa jokaisesta haastattelusta. Jaoimme litterointien raakaversiot sähköpostin välityksellä toisillemme ja kokosimme niistä haastattelukohtaisesti yhden tiedoston omiin kansioihimme. Kun kaikki nauhoitteet oli huhtikuun alussa litteroitu, tein vielä tarkistuskierroksen jokaiselle litteroinnille ja hioin ne tarvitsemaani muotoon. Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017) mukaan litteroinnin eli äänitallenteen tekstimuotoon purkamisen tapa määräytyy tutkimuskysymyksen mukaan. Omassa litterointitavassani pyrin mahdollisimman sanatarkkaan litterointiin, jossa kirjasin ylös myös tilkesanat, minimipalautteen ja naurun tai naurahdukset. Osittain tallenteessa oleva puhe oli päällekkäistä, mutta en kirjannut puheenvuoroja päällekkäisinä. Sen sijaan yritin kuunnella puheenvuorot erillisinä ja kirjata ne mahdollisimman todenmukaiseen järjestykseen. Analyysissäni korostuu ennen kaikkea haastattelun sisältö, jolloin haastattelun non-verbaaliset viestit rajautuivat litteroinnista pois lähes kokonaan. Merkitsin kuitenkin naurut sen vuoksi, että voisin huomioda ja tarkastella sen vaikutuksia haastateltavan merkityksenantoon kyseisissä kohdissa. Kun litterointi oli mielestäni valmis, tulostin koko aineiston fyysisille paperiarkeille jatkotyöskentelyä varten. Neljän haastatteluaineiston lopullinen sanamäärä oli lähes viisikymmentätuhatta sanaa ja sivuja kertyi noin kahdeksankymmentä. Koin, että käsillä tekeminen ja fyysisen aineiston käsitteleminen antaisi minulle enemmän syventymisen mahdollisuuksia kuin digitaalisella ruudulla olevan tekstin analysointi. Työskentelin kuitenkin sekä fyysisen että digitaalisen aineiston parissa.

Litterointivaiheen jälkeen Ojala ja minä jatkoimme aineiston työstämistä tahoillamme. Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) mukaan tutkijan ja aineiston kohtaaminen etenee tustumisesta aineiston järjestykseen ja luokitteluun, jonka jälkeen tutkijan siirtyy analyysiin ja

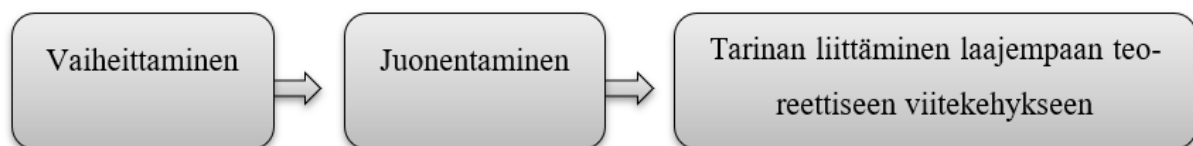
tulkintaan. Lopulta tutkija ja aineisto keskusteleval, sillä aineistoa ei voi ymmärtää tyhjentävästi (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Varsinkin jälkimmäisen toteamuksen mukaan hyväksyn tutkijana sen, että minulla on omat vaikuttimeni luoda ja tulkita käsissäni olevaa aineistoa. Vaikka perehdyn valitsemaani metodologiaan tutkimuskirjallisuuden kautta, laadullisessa tutkimuksessa tutkija on yksi keskeisimmistä tutkimuksen työkaluista, kuten esimerkiksi Räsänen (2000, s. 20) toteaa. Tämän tutkimuksen tulokset ovat siis sekä metodologisen perehtyneisyyteni, mutta myös intuitioni varassa.

Kuten jo aiemmin totesin, minua pohditutti kerronnallisen metodologian sovellettavuus tutkimuskysymyksiini. Tutkimuskysymyksiä valossa päädyin teemahaastatteluun kerronnallisen tai täysin avoimen haastattelun sijaan. Hännisen (2010) mukaan teemahaastattelulla kerättyä aineistoa on kuitenkin mahdollista tulkita narratiivisen analyysin keinoin. Hän jatkaa, että vaikka aineistossa ei olisi alku-keskikohta-loppu-tyyppisiä kertomuksia, siitä voidaan silti nostaa tarinallisia tulkintoja (Hänninen, 2010, s. 164–165). Tutkijana minulle jäi määriteltäväksi, mikä oikeastaan on aineistoni kerronnallista ainesta. Hyvärinen (2017) käyttää kertomuksen elementtien tunnistamisessa David Hermanin vuonna 2009 julkaistussa teoksessa *Basic Elements of Narrative* määriteltäviä luokittelua. Sen mukaan kertomuksen tunnuspiirteitä ovat tilanteisuus, tapahtumien ketjuttaminen, tarinamaailman luominen ja sen häiriötilanne sekä kokemuksellisuus. Aineistoni ei ole kauttaaltaan kerronnallista, mutta siinä on paikoin havaittavissa edellä kuvattuja elementtejä. Nämä kertomukset ovat analyysini keskiössä. Teemahaastattelun puitteissa esitimme kysymyksiä, jossa pyysimme haastateltavaa nimeämään ja selventämään käsityksiään, mutta ennen kaikkea kertomaan kokemuksistaan. Toisinaan haastateltavat vastasivat jopa omaelämäkerrallisesti ja kertomuksia nousi ikään kuin itsestään kysymyksestä riippumatta. Tästä näkökulmasta aineistoni on kerronnallinen ja suurena viitekehyksenä analyysisani toimii opettajien kertoma kuvataiteellinen elämäkerta (ks. Kuvio 5).

Hännisen (2010) mukaan narratiivisen aineiston ensimmäisen lukukerran on syytä olla avoin ja tekstiin eläytyvä ilman analyttisiä apuvälineitä. Vasta seuraavien lukukertojen myötä aineiston analyttinen läpikäynti alkaa ja silloinkin erilaisia analyysin keinoja on mahdollista kokeilla ennen oikean löytymistä (Hänninen, 2010, s. 167). Millaisia narratiivisen analyysin tapoja on siis mahdollista kokeilla? Lieblich, Tuval-Mashiach ja Zilber (1998) jaottelevat aineiston narratiivista lukutapaa holistisen ja kategorisen sekä muotoa ja sisältöä painottavien lukutapayhdistelmien nelikentässä. Holistinen sisältöä painottava lukutapa huomioi aineiston elämäkerrallisuuden ja tarkastelee sen sisältöä kertomuksen kokonaisuudessa. Holistinen muotoa painot-

tava lukutapa keskittyy sen sijaan kokonaisten elämäkertojen juoneen ja rakenteeseen. Kategorinen sisältöä painottava lukutapa on lähimpänä sisällönanalyysiä, sillä siinä aineisto teemoitellaan sisällöllisesti. Kategorisessa muotoa painottavassa lukutavassa ollaan erityisesti kiinnostuneita kielellisten ominaisuuksien rakenteista ja kategorisoimisesta. Narratiivisissa tutkimuksissa on tyypillistä käyttää näitä erilaisia lukutapoja yhdistellen ja aineistoa tarkastellaan monista näkökulmista (Lieblich yms., 1998, s. 13–14).

Narratiivisen analyysin monenlaiset mahdollisuudet antavat vapauden tehdä analyysiä aineistolähtöisesti. Koska tämän tutkimuksen aineiston pohjana on teemahaastattelu, päädyin yhdistelemään sekä kategorisoivaa (narratiivien analyysi) että holistista (narratiivinen analyysi) lukutapaa. Tätä analyysitapaa on käyttänyt muun muassa Kaasila (2008) tutkimuksessaan ja Korpi (2020) pro gradussaan. Haluan erityisesti mainita Tenhun (2019) väitöskirjan, joka on kerronnallinen tutkimus opettajien kuvataidekokemuksista, sillä se on antanut suuntaa analyysilleni ja tavalleni käsittää tutkimusaiheeni. Mukailen tutkimuksessani soveltuvien osien Kaasilan (2008) holistista ja kategorisoivaa lukutapaa yhdistelevää narratiivin sisällönanalyysin vaiheita: vaiheiden kokoaminen eli opettajien kertomusten vaiheittaminen pääpiirteittäin, juontaminen sekä näiden vaiheiden kautta muodostuneen tarinan liittäminen laajempaan teoreettiseen viitekehykseen (ks. Kuvio 4). Kaasila korostaa, että muodon ja sisällön erottelu narratiivisessa tutkimuksessa ei ole kovinkaan selväpiirteistä, vaan erottelu toimii lähinnä ajattelun apuvälineenä (Kaasila, 2008, s. 47–52). Tämä piti paikkansa myös omassa analyysivaiheessani, sillä analyysin vaiheet sekoittuivat ja integroituivat keskenään työn edetessä yhä enemmän. Siinä mielessä analyysini lähestyi myös Gadamerin (2004, s. 29) määritelmää hermeneuttisen ymmärtämisen kehästä, jossa ymmärtämisen prosessi liikkuu kokonaisuudesta osaan ja osasta kokonaisuuteen sekä subjektiivisesti että objektiivisesti.



Kuvio 4. Narratiivin sisällönanalyysin vaiheet tässä tutkimuksessa Kaasilaa (2008, s. 48–52) mukaillen.

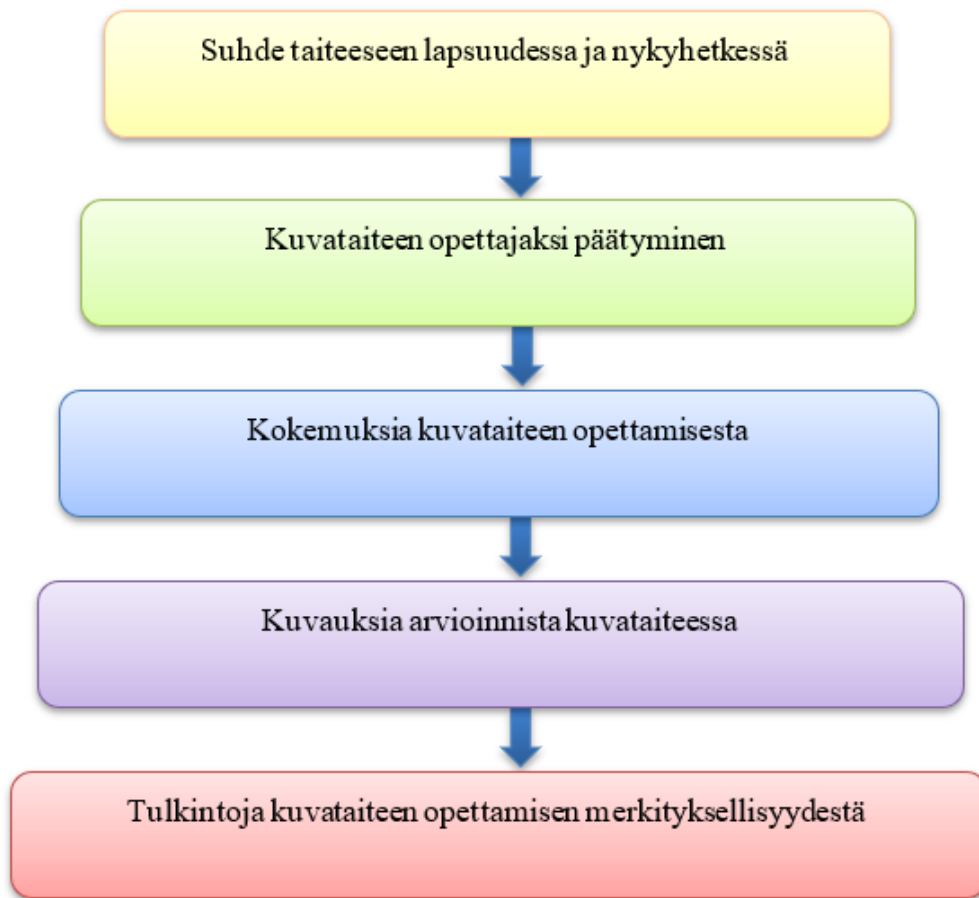
Aloitin aineiston käsittelyn muutamilla lukukerroilla ilman analyttistä orientaatiota. Pyrin palauttamaan mieleeni haastattelutilanteen ja haastateltavan äänen, uppoutumaan hänen kertomaansa ja tulemaan tutuksi sen kanssa. Tämän luvuvaiheen jälkeen kategorisoin ja vaiheistin aineistoa teemojen mukaisesti. Väritin keltaisella haastateltavan kuvaukset omasta taidesuh-

teestaan, sinisellä kuvataiteen opettajuuteen ja opettamiseen liittyvät viittaukset, punaisella kuvataiteen arviointiin liittyvät merkityksenannot ja lopulta vihreällä haastateltavan pohdinnat omasta taidekasvatuksestaan. Värikoodaaminen ei ollut yksiselitteistä, sillä vaikka haastateltavien kertomassa oli yhtäläisyyksiä, jokainen haastatteluaineisto oli täysin oma tarinansa ja painotukset näissä teemoissa olivat erilaisia. Toteutin tämän analyysivaiheen siten, että käsittelin jokaista aineistoa samalla tavalla järjestelmällisesti vuorollaan vaihe kerrallaan, enkä analysoinut esimerkiksi yhtä haastattelua ensin kokonaan. Vaiheittamisen ohella pyrin hahmottamaan aineistosta esiin kertomuksia, jotka lisäsivät ymmärrystä käsillä olevaa teemaa kohtaan. Käytin tunnistamisessa muistilistana Hermanin (Hyvärinen, 2017) luokittelua kertomuksesta. Nämä kertomukset nostan tuloksissa suorina lainauksina.

Vaiheittamisen jälkeen otin avuksi holistisen muotoa painottavan lukutavan, jossa pyrin hahmottamaan jokaisen haastattelun kokonaisuuden juonellisuutta. Tässä vaiheessa käsittelin jokaisen tarinan itsenäisenä, jotta voisin keskittyä vuorollaan kunkin opettajan kertomusten kokonaisuuden juonellisuuteen. Juonentamisessa eli kerronnallisessa konfiguraatiossa on Polkinghornen (1995) mukaan kysymys prosessista, jossa elämäntapahtumat kootaan yhteen ja järjestellään ajallisesti eteneväksi kokonaisuudeksi, jolloin ne saavat kerronnallisen merkityksen. Juoni on Polkinghornen mukaan kerronnallinen rakenne, jonka avulla ihminen ymmärtää ja kuvailee elämässään tapahtuneiden asioiden ja valintojensa keskinäisiä suhteita (Polkinghorne, 1995, s. 5; s. 7). Mukailin Kaasilaa (2008, s. 50) haastateltavien tarinoiden juonentamisessa. Tämän analyysivaiheen tarkoitus oli hahmotella ja luonnostella ajallisesti etenevä vaiheiden käsittely, jossa haastateltavan oma ääni ja kertomus tulisivat mahdollisimman uskottavasti ja autenttisesti esille. Juonentamisen vaiheessa tutkijan oma tulkinta on vahvasti läsnä ja lähestyy taiteellista toimintaa. Koska aineistoa ei voi tyhjentävästi ymmärtää, haastateltavien tarinan kertominen autenttisesti, mutta myös tutkimusintressin muovaamana vaatii tutkijalta kuvitteellisuutta. Hahmotelin siis aineiston perusteella suurpiirteisen juonen, jonka mukaan haastateltavien elämäkerta suhteessa taiteeseen, opettamiseen ja arviointiin rakentuu (ks. Kuvio 5). Ensimmäisenä kuvailen haastateltavan lapsuuden aikaista taidetta ja sitä, miten taide ilmenee hänen kokemusmaailmassaan tällä hetkellä. Toisekseen nostan esille kertomuksia siitä, miten haastateltava päätyi opettamaan kuvataidetta. Pyrin hahmottamaan, miten taide ja opettajuus kietoutuvat yhteen kunkin haastateltavan kertomassa. Sen jälkeen esittelen haastateltavien kokemuksia kuvataiteen opettamisesta, sen käytäntöjä ja erityisiä muistoja projekteista ja oppilaista. Juoni etenee kuvataiteen arviointiin, jota haastateltavat kuvailevat esimerkein ja pohtivat



sen ongelmia. Lopuksi haastateltavat pohtivat kuvataiteen opettamisen mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä.



Kuvio 5. Kuvataiteellisen elämäkerran/tarinan rakentuminen tässä tutkimuksessa.

## Tulokset

Tässä luvussa raportoin narratiivin sisällönanalyysin keinoin tuottamani tulokset kerronnallisessa muodossa tarinoina. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien anonymiteetin turvaamista varten olen muuttanut haastateltujen etunimet ja sensuroinut aineistossa esiintyvät muut haastateltavan tunnistettavuuteen vaikuttavat erisnimet.

### 4.1 Irjan tarina

Irja on kuvataiteen aineenopettaja, joka on opettanut yläkoulussa ja lukiossa kaksikymmentäseitsemän vuotta. Hänellä on myös työkokemusta taiteen perusopetuksesta alakoululaisille työuran alkuvuosilta.

Irjan kotona taiteeseen suhtauduttiin hyvin positiivisesti, vaikka siihen ei sen kummemmin koskaan perehdytty. Isä harrasti maalausta ja äiti teki käsillään melkein mitä vain. Vanhemmat olivat kuvallisesti todella lahjakkaita ja tukivat taiteen harrastamista. Irja on omien sanojensa mukaan lähestulkoon piirtänyt ennen kuin osasi kävellä ja kuvataiteesta tuli ”se oma juttu”. Irjalle taide on hyvin laaja kenttä, joka tulisi ymmärtää osana ihmisen arkea:

*ylipäättään ku aattelee nii sehän on ollu semmone asia mikä tietysti ku mää oon tälle alalle pää-  
tynny nii semmone joka on ollu mun elämässä aina [...] jos oikeen näin isosti aattelee nii sehän  
parantaa ihmisen tai mun elämän laatua ainaki hirveesti ja mul mää oon muutenki semmone mää  
oon hyvin käytännönläheinen eli mää en oo semmonen nautin hirveästi ää taiteen tekemisestä ja  
taiteen niinku katsomisesta ja niinku ideoiden hakemisesta taiteen kautta ja sillä lailla mutta se  
semmonen tsä semmonen parfyymipumpulissa pöllistely sen taiteen kans nii se ei kuulu mulle  
ollenkaan elikkä semmonen et mää niinkun jos ajattelee niin ku mää oon opettajanakin niin mä  
opetan hyvin käytännönläheisesti ja silleen niinku mä haluan että ne ää oppilaatkin näkee sen  
että taide ei oo mitään semmosta galleria pelkästään gallerioissa olevaa vaan että se on läsnä  
meidän arjessa elikkä se on mulle hyvin semmonen no se se on niin iso osa mun elämää et se on  
mulle arkipäivää*

Irja nauttii taiteesta, joka avaa silmiä eikä aukea ensi katsomalla. Tyyliuunnalla tai aikakaudella ei ole väliä, kunhan teos saa ajattelemaan ja oivaltamaan. Tunteita herättävä ja puhutteleva taide on Irjalle arvokasta. Irja hyödyntää vapaa-ajalla kaikenlaisia materiaaleja ja tekniikoita, mutta tällä hetkellä luova taidekäsiyö ja valokuvaaminen nousevat tärkeimmiksi oman taiteen kanaviksi. Kun työpäivät täyttyvät kuvataiteella, Irja kokee, ettei vapaa-ajalla enää riitä ”pot-

kua” omaan luovaan tuottamiseen. Kuvataideopettajaksi päätymisensä erääksi syyksi hän arvelee, ettei tekniikoissa, välineissä tai materiaaleissa koskaan ollut mitään lempijuttua, vaan kaikki kiinnosti. Ammatinvalintaan vaikutti keskeisimmin Irjan mukaan kuitenkin oma lukio-aika ja siellä aloittanut uusi kuvataiteen opettaja:

*no siinä kävi silleen että että tota mää en ollu asiaa koskaan aa ajatellu mulla ei ollu ikinä tai mulla ei ollu aikasemmin ollu ää pätevää kuvataideopettajaa ja sitte lukion kakkosella meille tuli sellanen ihan vasta valmistunu opettaja [...] niin mulla aukes siinä se oli melkein mä sanon että se oli se ensimmäinen syksy ku mulla aukes silmät että hitto et täähän voi ihan oikeesti olla täl-lastä ja se se oli minä olen istunut (paikkakunnan nimi) (kahvilan nimi) juomassa teetä kun hok-sasin että mää haen kuviksen opettajaks (naurua) ja tuota niin niin onneks en tienny kuinka vaikee on päästä opiskelee että tota mulla mulla ois varmaan lyöny pupu pöksyyn ja mulla ois jääny pian hakematta että että sillon tota no sanotaan että että mä yritin se oli kolmas kerta ku mää pääsin sitte sisään ja [...] olin aivan hirvittävän onnellinen että pääsin opiskelemaan ja se oli varmaan se että se se opettaminen jotenki sillee tietysti ku tulee nuori uus opettaja ja ite on siinä niinku mieltii että mitähän sitä tekis nii sehän oli hirvittävän virkistävää kaikki uudet tuulet ja alotettiin järjestelmäkameraan tutustumisella ja semmosta mitä niinku mehän vaan piirreltiin ja maalailtiin ja värkättiin kaikkee tämmöstä nii sittekö yhtäkkiä lähettiinki ihan eri välineillä ja näin näin pois päin tekemään töitä niin niin tota se oli kyllä semmonen että ihan ihan hänen takiansa oon olen tässä ja uskoin ja luotin itteeni silloin aikanaan että että hain hain opiskelee*

Nyt Irjalla on kokemusta kuvataiteen opettamisesta liki kolmekymmentä vuotta. Irja toteaa huvittuneena, että niitä päiviä on, joita hän on katunut. Kuitenkin päällimmäisenä on tyytyväisyys omaa työtä kohtaan. Irjan opetuksessa taiteen käytännönläheisyys ja laajuus korostuvat. Hän vaihtelee tekniikoita siten, että oppilaat eivät tee samalla tekniikalla kahta peräkkäistä työtä, vaan tutustuvat monipuolisesti erilaisiin vaihtoehtoihin. Tämän kautta oppilas voi myös löytää oman ilmaisuvälineensä ja vahvuutensa. Joku oppilas voi olla todella taitava piirtämisessä, joku toinen yllättää väri-ilmaisullaan. Oppilaiden kanssa Irja on tehnyt monenlaisilla tekniikoilla, materiaaleilla ja välineillä esimerkiksi maalausta, piirtämistä, grafiikkaa, keramiikkaa ja kierätysaiheisia töitä. Luonnonmateriaalien hyödyntäminen ja luontoon katoavat taideteokset ovat mielenkiintoisia projekteja. Eräs mieleen jäänyt ja oppilaita innostanut yhteisöllinen taideteos tehtiin väriliiduilla koulun pihan asfalttiin, kun etäopetusjakso viime keväänä päättyi. Etäopetus oli Irjalle aikaa, jolloin hän pohti omaa opetustaan ja tehtävänantoa uudesta näkökulmasta. Irja kokee oppilaiden omat kuvakulttuurit opetuksen tärkeimmiksi sisällöiksi, ja sen huomioidakseen hän pyrkii olemaan ajan hermolla oppilaiden mielenkiinnonkohteista.

*nämä oppilaan omat kuvakulttuurit ne on tosi tärkeitä koska varsinkin nykypäivänä ku aattelee kuinka paljon ne ne pyörii netissä ja ja tota mit- niinku se on niinku tota niinku ihan eri maailmaa jos aattelee silloin ku mä olin nuori teeveesä alko ohjelmat iltapäivällä kello viisi ja meillä oli kolme anteeks meillä oli kaks kanavaa ja ruotsin kanavat ei näkyny ees mtvtä (paikkakunnan nimi) sillan että jos aattelee että niillä on koko aika nyt masiina kourassa jota ne käyttää todella paljon niin se se kuvien määrä on ihan jotaki eriä niin totta kai siitä pitää ammentaa se on niinku ihan päivänselvä juttu*

Irja kokee, että uusien oppilassukupolvien kädentaidot ovat heikentyneet digitalisaation myötä. Kun kuvamateriaalia on paljon ja oppilailla on kaikkea koko ajan saatavilla, oppilaiden ei tarvitse kuvitella niin paljon tai keksiä itselleen tekemistä. Vaikka oppilaat nauttivat kuvien katsomisesta, he eivät välttämättä pysty jäljentämään niitä, sillä he eivät ole harjoitelleet sitä. Tästäkin syystä Irja kokee tehtävänannon määrittelyn keskeisenä oppilaan tuottamisen kannalta, jotta lopputulos ei olisi opettajan päättämä. Ilmaisus ja luovuus ovat keskeisimpiä asioita Irjan opetuksessa. On hienoa nähdä, kun oppilas keksii ja luo jotain, mitä kukaan muu ei ole koskaan tehnyt.

*se on se on nimenomaan niin mitä mä korostan aina että se luovuus että ei toisteta ja kerrata niinku kaikki tekee nyt tänä päivänä auringonkukan ja opettajalla on malli ja sitte kaikki tekee samanlaisen et et niin se on se mistä mää niinku ehottomasti pyrin pois*

Kuvataiteessa oppilas oppii Irjan mielestä teknisiä taitoja, mutta ennen kaikkea rohkeutta tarttua uusiin asioihin. Irja kannustaa oppilaita pelottomuuteen omassa tuottamisessaan, sillä pieleen menneitä asioita voi kokeilla aina uudestaan. Ilmaisun ja luovuuden kehittymisen lisäksi Irjan taideopetuksen tavoitteena on saada oppilaat näkemään kuvataide myös taidetta laajempaan ilmiönä. Toisinaan Irjan on täytynyt motivoida oppilaita, jotka eivät pidä kuvataiteesta tai eivät ole siitä kiinnostuneita:

*mä yritän korostaa sitä että tää ei oo pelkkää kuvista vaan se että te osaatte niin kun aam ajatella luovasti ylipäättään koska se luova ajattelu niin sehän liittyy meidän kaikkien ihan arkeen että ku tulee jotaki tekee vaikka jotain kotitöitä tai jotain semmosta mitä nyt vaan ja tulee ongelma ei onnistukaan niin osaa ajatella niin kun out of the box silleen että että osaa vähän niinku keksiä ratkaisuja että se on niinku semmosta luovan ajattelun öö kehittämistä kaikkienensa mun mielestä kuvataide*

*ja se mitä mää korostan oppilaille on aina se että tota niitten pitää jossaki matikassa esimerkiks tai kielissä niitten pitää osata ää tai niitten pitää saada joku tietty vastaus se pitää mennä justii niinku matikassakin niinku et se tulos on se mikä pitää saada se oikea vastaus kuviksessa ei oo yhtään oikeeta vastausta mihinkään niin se on se mikä mitä mää korostan aina niille että että tota*

*niin aatelkaa että näin hieno juttu että saatte tehdä just niinku huvittaa niin se on mun mielestä aika tärkeä asia*

Irjan kuvataidekasvatuksessa keskeistä on siis oppilaan luovan ajattelun kehittyminen ja rohkeuden vahvistuminen uusia asioita kohtaan monien taiteellisten ilmaisutapojen kokeilemisen kautta. Irja kokee oman taidekäsityksensä toteutuvan työssään ja tavassaan opettaa kuvataidetta. Taiteen käsittäminen on muuttunut koulutuksen ja opettajuuden kautta. Hän on huomannut, etteivät oppilaiden ja opettajan taidekäsitykset ole keskenään samanlaisia. Siltikään Irja ei painosta oppilaita ajattelemaan taidetta hänen tavallaan.

*kyllä mun tää opettajuuskin on muokannu mun taidekäsitystä aika paljon että se ja oppilailtahan oppii ihan hirveesti että siitä niinku et mitä he kokee taiteena ja sitte se tietysti että ku ite tekee töitä päivät pitkät tän niinku taiteen kanssa ja sitten tuota niin on tietysti lähtökohtaisesti on kiinnostunut ollu aina siitä niin tota kyllähän oppilailla ja opettajilla on ihan erilaiset taidenäkemykset ja -käsitykset*

*mää sanon oppilaille aina että että tota että vaikka heitä ei kiinnostais taide suuremmin eikä he ois hirveesti sitä niinku siihen perehtynyt niin heillä on silti oikeus omaan taidenäkemykseen tietenkin ja mieltymys et kukaan ei voi sanoa et jos he tykkää jostain taiteesta että se olis se olis jotenkin huonoa se taide jos he siitä nauttii niin sillonhan se ajaa asiansa et ku se on hyvin subtaide on hyvin subjektiivinen kokemus miten kukakin sen kokee että toinen tykkää toisesta ja toinen toisesta niinhän se on kaikissa asioissa ja semmonen pikkurilli pystyssä pönöttäminen ja selettäminen et kuinka joku on upeaa ja mahtavaa ja toinen ei ymmärrä sitä ollenkaan niin tota sillä toisella on täysi oikeus olla ymmärtämättä ja oikeus olla jopa pitämättä tämän toisen ihan-noimaa asiaa taiteena että tota se on semmonen mitä mää yritän opettajan työssänikin et mää en niinku omia ajatuksiani niinku silleen vaik- niinku en omia mieltymyksiäni en heille hirveesti kerro sen takia että he saa muodostaa itse sen minä tarjoan niinku sitä erilaista kuvamateriaalia ja ja kerron taiteesta mutta jos he eivät tykkää niin sen he saa sit päättää ihan itte*

Edellä olen kuvaillut, millaisia lähtökohtia Irja mieltää omassa kuvataidekasvatuksessaan oleellisiksi asioiksi. Nämä näyttäytyvät oppilaan oppimisen arvioinnissa uudella tavalla. Irjan mukaan kuvataide on siinä mielessä ihana oppiaine, että nykyisessä opetussuunnitelmassa tavoitteena oleva palautteenanto- ja keskustelukulttuuri ovat oppiaineeseen luonnollisesti sisäänrakennettuja. Irja kertoo, miten oppilaat keskustelevalt jatkuvasti omista töistään toisilleen työkentelyn lomassa ja hän kiertele katsomassa töitä ja keskustelee niistä oppilaiden kanssa. Sannallinen palaute on osa jokapäiväistä toimintaa.

*ei tartte erikseen järjestää mitään et no niin mennäänpä sivuun ja nyt jutellaan että miten sun työ on menny ku se tulee siinä op- ja niinku mulla on semmonen tyyli että ää mää en välttämättä*

*suoraan hirveesti tunge siihen oppilaan työhön jos se on oikein hyvin ja näyttää hyvältä mutta kyllä me niistä aina keskustellaan ja mää annan palautteen että vois miettiä tuota ja katoppa ku hienosti oot tässä oivaltanu ja niin pois päin et se se tulee se semmonen ää sanallinen palaute tulee siellä tunneilla joka kerta ja tota ää vertaus- vertaisarviointia tietenkin niin sitä pakko sanoo sitä vois harrastaa niinkun vähän silleen systemaattisemmin mutta kyllähän seki tulee siinä ja nehän juttelee koko aika keskenään siellä töistänsä ja vertailevat*

Vaikka formatiivinen arviointi on luontevaa, Irjan mielestä arviointi hankaloituu, kun hänen tulisi määrittää oppilaan osaamisen taso. Numeroarvosanojen antamisen kohdalla arviointi on Irjan mielestä haastavaa siksi, että siinä tulee huomioida monia puolia ja puntaroida niiden painottamista.

*siinä on niinku tosi tosi monia eri puolia et siinä kohtaa kun ottaa sen oppilaan kansion ja rupee kattoon niitä töitä niin sää muistat tunnilla miten se työskentely on edennyt lopputulos voi olla niin ku kattoo että oo onpas täällä hienoja töitä mut sitten muistaa kuinka paljon ite on neuvonut kuinka paljon niin ku oppilas on pyytänyt apua et onko pitänyt niin ku joka kohalla sanoa että joo hyvin menee hyvin menee tai tiiäkkö silleen että tai sitten niinku toisella oppilaalla saattaa olla saman saman veikkasia töitä mutta se on tehnyt ne käytännössä katsoen itsenäisesti ja sillä niinku rohkeudella ja semmosella tiiäkkö intohimolla su- suunnilleen nii se että niinku puntaroida sitä että oikeesti että paljonko se tietysti niinku hirveen hieno asia jos ne osaa ottaa mun neuvoista vaarin ja niinku pistää sen näkyviin mutta se niin se että kuinka paljon mun on ite pitänyt niinku puskea ja ja auttaa niin se on yks asia*

*toinen asia on sitte semmonen että et tota kun on hirveen niinku mä sanoin että mää teetätän aika laajalla skaalalla eri tehtäviä niin se on tosi hankalaa et jos joku on hirveen hyvä tekemään jota- kin et on niinku sanotaan vaikka nyt kymppin työ joku siellä ja sitte saattaa olla seiskaa kasia joku eri tekniikalla tehty työ nii se että se painotus että miten miten mää nyt tämän laitan et se on tosi se se on mun mielestä niinku todella vaikee et onhan niitä semmosia tasasia jotka vetää kaikesta kiitettävää tai kaikki menee samalla seiskan tasolla tai miten nyt vaan mutta siellä on joukossa tällasia haastavia*

*ja sitten tietenkin myös se että että tuota öö no siinä kohtaa kun ysillä annetaan arvosanoja esi- merkiksi kun niitten arvosanojen pitäis olla kuitenkin käyviä niinku jatko-opintojen hakeutumista varten niin tota silloin niin ikävää kuin se onkin niin se naama ei sais enää siinä kohtaa vaikuttaa vaikka se aikasemmin ois voinu niin ko että mäpä nyt vähän tsemppaan sitä et kyllä se niinko kyllä se on niinku vähän oppilaastakin kiinni että että jos on kiikun kaakun seiska tai kasi ja sitten tietää et kuinka tärkeä tää olis nyt sille se parempi arvosana ku se ei heilauta tätä maailman järjestystä mihinkään niin sit monesti antaa sen paremman sitten vaikka se on vähän silleen että tshh mutta se se että niinkun ilman miten no mut toisaalta sitten sekin että että jos antaa hyvän*

*arvosanan niin että se oppilas ei itse koe an- ansaitsevansa sitä arvosanaa niin silloin sekin on huono et tää on niin*

Irja kuvailee oppiaineensa arvioinnin ongelmakohtia siis monesta eri näkökulmasta. Työskentelyn ja lopputuloksen suhteuttaminen, oppilaan eritasoisten taitojen kokonaisvaltainen huomiointi ja arvosanojen merkitys oppilaan oppimisen tukemisessa aiheuttavat Irjassa ristiriitoja. Sen takia Irja pitää tärkeänä sitä, että oppilaat tietävät mitä arvioidaan. Hän keskustelee oppilaiden kanssa ohjaavasti varsinkin silloin, jos oppilaan arvosana on nousemassa tai laskemassa.

*tässä on niinku hirveen monia puolia mitä pitäis puntaroida että mikä se on se oikea ja tää on se syy minkä takia mää juttelen niitten kanssa niistä arvosanoista ja sanon että nyt niinko pikkasen petraat kuule niin tai sanon että nyt mää joudun laskeen sun numeron mutta kiinnitäppä kevät-puolella huomiota tähän ja tähän niin nousee taas silleen et sen sen nimenomaan sen takia et ku se on niin haastavaa ja se ku jossain muissa aineissa ku siellä on ne kokeet siellä on kaiken maailman testejä ja ja katellaan ne eri eri tavoilla on sanakoetta ja ties vaikka mitä niin tota se on vähän erilaista sitte se arvosanan antaminen*

Irjan kuvauksesta välittyy, että kuvataiteen oppiaineen erityinen luonne on arvioinnin kannalta haasteellista. Kuten Irja sanoi, kuvataiteessa ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Kuitenkin oppiainetta tulee arvioida ja arvioinnin tulisi olla oikeudenmukaista. Oppilaan työskentelyn, käytäytymisen ja osaamisen taso ovat erillisiä arvioitavia osa-alueita, eikä opettaja voi antaa niiden sekoittua keskenään. Tästä Irja kertoo hieman erilaisen esimerkin kautta:

*mulla oli poikkeuksellinen poi- poika tämmönen parivaljakko lukion puolella jotka käyttäyty to-della huonosti ei tämmöstä ei tapahu koskaan ja meillä me otettiin ja minähän oon semmonen kovapäinen akka että minähän en suunsoittoa kuuntele pätkääkään (naurua) niin tuota pojat heitti sitten loppupeleissä ihan lekeriksi toisella oli ollut ysillä arvosana kaheksan ja toisella ysi ja tota mää yritin sitte siinä ne oli taitavia poikia varsinki tää kiitettävä tekijä mutta kun meillä meni sukset vähän ristiin niin hän ei oikeen lämmennyt sitte tekemiselle mää annoin kuitenkin kasin ja aivan ansioista et niinku pelkillä töillä niin tuota pojilla muuttu vähän ääni kellossa ne kävi lirkuttelemassa mulle sitte kun se kurssi oli jo loppunu niin ovenraossa että heillä on muka mua jo ikävä ja kaikkee muuta*

*mutta niillä oli semmonen käsitys että kun meillä on huonot välit ja he on käyttäytyne huonosti että se näkyis arvosanassa mutta eihän se näy eihän se saa näkyä siellä se mennään sillä taidolla varsinkin lukion puolella nii sehän se oli aivan semmosta suoranaista haistattelua ja näin pois-päin mutta pojilla muuttu ääni kellossa siinä kohtaa kun mää en laittanu sitä arvosanaan näkyviin [...] jos jos ne ois tehny niinku sillä omalla tasollansa niin he ois ansainnu sen ihan sen kiitettävän tai se jolla oli ysi ollu niin ois varmasti saanu sen ysin mutta hän lait- niinku kato sitte heitti*

*semmosen hällä väliä meiningin jossain kohtaa ja silti aivan puhtaat kasin työt että jos ois vaan tehny kunnolla niin vaikka mää yritin siinä jossain kohtaa sanoa hälle että äläpä nyt heitä niinku ihan hanskoja tiskiinkin niin niin tota ei hän oli sitä mieltä että peli on pelattu mut toki se kaikista mukavinta oli se että tota he tuli sitten juttelemaan mulle niinku mä sanoin lirkuttelemaan siihen ovenrakoon niin ja sit toinen sano ihan suoraan että miten me saatiin niin hyvät numerot niin mää sanoin ihan suoraan että oisitte tehny kunnolla niin olisitte saanu vielä paremmat että näin pois päin no he tulevat kakkoskurssille ja lupasivat tehdä hyvin laitetaan sitten (naurua)*

Eräänä keskeisenä arvioinnin haasteena Irja kuvailee opetussuunnitelman kriteerien tulkinnan haastavuuden ja sovellettavuuden. Arvosana ei välttämättä kerro oppilaan osaamisesta koko totuutta, eikä opettajalla ole resursseja pohtia arvosanaa loputtomasti. Tämä voi näyttäytyä konfliktina esimerkiksi opettajan ja oppilaan huoltajan välillä.

*jos on oikein ää ikävä ikäviä vanhempia niinku mun kohalle ei oo tullu mutta yhen tutun kollegan kohalle tuli semmonen että että huoltaja kyseenalaisti arvosanan ja tota nillitti aivan hirveesti tämmösiä asioita joita hän ei itseasiassa ymmärtäny mutta oli siis todella hankala huoltaja niin niin tota sekin että että kuinka tarkkaan niitä pystyy kuitenkaan sitten niinku noudattamaan niitä tai sit niinku miten mää osaisin sanoa tän et se on niinku ko aattelee jos on niinku kasille ja ysille määriteltä niin siinä on kumminki semmosia osa-alueita et sillä oppilaalla saattaa olla jotkun asiat vahvasti vaikka ysiä jotku kasia ja jotku voi olla sitä vitosta seki että jos niitä rupee hirveesti lukemaan ja miettimään ja pähkäämään niin se on tuomiopäivän hommaa jos aattelee niin esimerkiksi mulla niin on peruskoulussa ja lukiossa oppilaita vuoden aikana semmonen yli kolmesataa ja niistä kaikki tekee keskimäärin neljä työtä jos mää joka työstä lähtisin tolleen katomaan ne niin enhän mä kerkeis muuta tehdä*

Arviointi on Irjan kokemuksen mukaan monella tapaa haasteellista. Kyse on kuvataiteen oppiaineen luonteen lisäksi myös siitä, että työhön käytettäviä ajallisia resursseja on rajatusti. Esimerkiksi intensiivinen portfoliotyöskentely vie Irjan kokemuksen mukaan oppilaiden aikaa varsinaisten töiden tekemiseltä, sillä portfolion tekeminen ei onnistu itsestään selvästi kaikilta oppilailta. Opetussuunnitelmassa kuvataiteen opetuksen eräänä tavoitteena on oppilaan kyky keskustella omista ja muiden töistä, mutta Irja on huomannut tässä ongelmallisuutta. Oppilaalla saattaa olla esimerkiksi mutismia. Näiden kokemusten myötä Irja on ratkaissut arviointinsa keskeisimmän kohteen:

*kuitenkin kun kuva- kuvataiteesta on kyse niin kyllä ne työt on mun mielestä kuitenkin se tärkeempi juttu se varsinainen lopputulos koska koska persoonia on niin monenlaisia että että tota ööä että kaikki ei kykene niinku keskustelemaan siitä työstä tai sillä tavalla tiiäkö miten mää nyt sanoisin*



*ei taho on hankala jopa neuvoa et kyl se on se lopputulos että ei se se aktiivisuusikin niin niin tota se näkyy sitten niissä töissä*

Irja kertoo arvioinnin helpottuneen kokemuksen myötä, mutta kokee sen olevan edelleen vaikeaa aina joissakin tapauksissa. Opettaja oppii näkemään oppilaiden kuvallisissa töissä tapahtunutta kehitystä sitä paremmin, mitä enemmän oppilaiden tekemiä töitä hän näkee. Kokemuksen myötä opettaja alkaa huomaamaan oppilastöistä oppilaan osaaminen ja kehittymisen yhä paremmin.

*kyllä sen näkee se tota ne on aa pidemmälle vietyjä ne on viimeistellympiä ja niissä on semmonen varma ote että jos niinku aatellaan että oikeen ku lähtee sinne niinku kiitettäviin ja hyvä ettei kymppiin et sanotaanko että joku on ysin tekijä tosi hyvä vahva mutta se ei ikinä sinne kymppiin pääse siinä kohtaa kun se niinku oma luovuus ja se semmonen tietynlainen rentous alkaa näkyä niissä töissä ja semmonen että se ei tee niitä mua varten niitä töitä vaan se tekee ne itellensä semmonen että se nauttii ja on semmonen flow päällä tiiäkö sen näkee kun ne tunnilla tekee ne ei kuule eikä nää mitään ympärillensä niin se se näkyy siinä lopputuloksessa ja ja se se on se mihin mää pyrin niinku tunneilla*

*et mulla esimerkiksi on on lukiotunneilla aina ja yläasteella valinnaistunneilla niin mulla on radio päällä taustalla semmonen et ne uskaltaa jutella kavereitten kans et se heiän puheensa ei oo semmonen että jos he sanoo vieruskaverille jotakin niin kaikki kuulee et se on sellanen pikkunen häly taustalla ja ne rentoutuu ja ne niin kun toivon mukaan saa sen semmosen flown päälle ja parasta on se kun tunti loppuu ja ne sanoo et ei vielä ei vielä saako tehdä tän loppuun oi että ihan oikeesti tää meni näin nopeesti se on niinku ihan parasta sillon ne on oikeesti ollu keskittynyt siihen ja nauttinu siitä tekemisestä et se kyllä sen näkee sen mää sanoisin et sen näkee siitä siitä että se no kyl se on semmosta viimeistelyä ja semmosta se kyl no sää näät sitten (naurua) kyllä sen sitten oppii joo ja sen oppii näkemään mitä enemmän niitä töitä kattoo niin se näkee kyllä sen sen eron sitte kyllä että että tota niin kun joku on oikeen lähteny nousukiitoon se on hienoa*

Lopuksi Irja pohtii kuvataiteen opettamisen merkityksellisyyttä. Oppilaan kohtaaminen kuvataiteen kautta on monella tapaa tärkeä asia Irjalle. Seitsemännellä luokalla on saattanut olla joku oppilas, joka ei ole kiinnostunut kuvataiteesta, mutta sitten vähitellen numero on alkanut noustamaan ja lukion päätyttyä hänen todistukseensa on saanut laittaa arvosanaksi kymmenen. Tällä tavalla huimasti kehittyneet oppilaat Irja muistaa hyvin, omien sanojensa mukaan ”ne on niitä herkkuja”. Vaikka oppilaantuntemus on Irjan mielestä luonteva osa kuvataiteen opettajan työtä, kaikista isoimmat muistot oppilaista liittyvät kuitenkin kaikkeen muuhun kuin kuvataiteeseen:

*kuviksen opettajana niin ää mää hyvin usein kuulen opettajanhuoneessa sen että että kuinka hyvin mää tunnen oppilaat että ku sillon ku tehään yhdessä töitä niin mää kiertelen siellä ja me jutellaan*

*kaiken maailman asioita ja sitte sieltä saattaa siitä työstä ku ne tekee jotaki jos mää kysyn et ai sää oot näin aatellu ja näin niin siitä lähtee pulppuamaan ja tulee semmosta juttua mikä ei liity välttämättä suoranaisesti siihen työhön mutta kertoo siitä oppilaasta ja hänen niinku ajatuksistaan tai murheistaan tai semmosista asioista mitkä nyt on mielen päällä eli kyllähän yleensä ne on ne on niitä jotka jää sitte mieleen jossain kohtaa ku se tulee mulle se palaute semmonen se saattaa tulla ihan suoraan tai se tulee rivien välistä semmonen palaute että että niinkun ää en ole opettanut vain kuvataidetta olen opettanut ehkä jotain muutaki*

Oppilaiden kohtaaminen ja innostaminen kuvataiteen kautta tuntuu Irjasta merkitykselliseltä. Hän kokee onnistuneensa, jos oppilaalle välittyy innostus kuvataiteeseen hänen opetuksensa kautta:

*mulla on niinku hyvin käytännönläheinen lähestymistapa taiteeseen kaikkienensa semmonen et se on niinku osa elämää ja ja niinku parantaa ihmisen elämänlaatua niin kyllä mää mää koen että se mitä mää teen työssäni niin niin tota sanotaanko mää ainaki pyrin kauheesti siihen et se mun käsitys taiteesta välittys niille oppilaillekki se semmonen et se se ei oo niinku tosiaan semmosta parfyymien tuoksusta pikkurilli pystyssä tarkasteltavaa asiaa vaan se on semmosta jota joka kuuluu mejän arkeen ja elämään että tota se se käsitys taiteesta mikä mikä mulla on niin niin tota kyllä se mun työssä toteutuu mun näkemyksen mukaan ainakin ja toivottavasti*

*[...] mun mielestä semmonen asia oli aivan ihana että [...] (taidemuseon nimi) joo niin tota sillon ku se avattiin niin siellä oli se ensimmäinen näyttely ja mulla oli sitten mää lukion ykkösille niinku juttelin siitä kerroin et minkälainen taidenäyttely ja uus museo on tullu (paikkakunnan nimi) ja näin pois päin niin niin tota kolme poikaa niin sen mun puheen perusteella lähti (paikkakunnan nimi) syyslomalla (taidemuseon nimi) [...] niin mu- mun mielestä se et se on niinku semmosta niinku tiäkkö että öö mää mää itseasiassa en tiennyt sitä ennen kun yks kollega kerto mulle et pojat oli lähteny sen takia (paikkakunnan nimi) niin kieltämättä niin mää siinä kohtaa mää koin et olipa ihana asia että kyllä se vaan toteutuu [...] tää oon semmonen asia kaikkienensa että niinku mun työ että et tota että mää voisin puhua tästä ihan hamaan tappiin asti et mä oikeesti nautin siitä ihan hirveästi*

## 4.2 Ullan tarina

Ulla on koulutukseltaan luokanopettaja, mutta opiskeli myöhemmin vielä taiteen maisteriksi. Hän opettaa tällä hetkellä alakoulussa luokanopettajana ja lisäksi muutaman kerran viikossa kuvataidekoululla. Opettajan työtä on takana täydet kolmekymmentäkaksi vuotta.

Taide on ollut läsnä Ullan elämässä jo lapsena.

*mulla on semmonen etuoikeus että ensinnäkin vaikka mää oon maalaistalosta mun äitini oli opettaja ja hän on ollu oikeen tämänen aika lahjakaskin kuviksessa ollu ja hän on arvostanu aina tauluja ja hän opetti sen siellä jo että vaikka niinkun kaikki rahat menee siihen maanviljelyksen ja lisäveroihin ja kääntöauroihin niin siitä huolimatta hän osti omalla palkallansa aina tauluja että mulla on sitten [...] tauluja ja muita niin äitin peruja sitten että äiti niinku sanokin jälkeen päin että hänelle ei jäänyt opettajan palkasta muuta kun taulut ku sitten se kaikki muu muu on mennä [...] kotoa oon saanu kannustusta ja aina on ostettu värkkiä ja aina mitä mää toivoin niin ainahan mää toivoin paperia ja kyniä ja sitten mun kummisetä oli sillä oli rakennustoimisto ja siihen (paikkakunnan nimi) ja siihen aikaanhan ne tehtiin semmosille valtavan suurille papereille käsin ne rakennuspiirustukset niin aina rakennustoimistot parkattiin ja (rakennustoimiston nimi) minua sponssas sieltä tuli aina sitä niiden niinku sitä niiden roskapaperia aina aivan valtavia tuota pinoja että mulla on aina ollu lastenhuoneen lattian kokonen piirustuspaperi*

Ullalle taide on ajattelun väline ja ajatusten näkyväksi tekemistä. Hän nauttii monenlaisesta taiteesta ja ostaisi sitä enemmänkin, jos siihen olisi ”varaa ja seiniä”. Klassismi, Suomen kultakausi ja modernismi ovat esimerkkejä taiteesta, joka viehättää häntä. Vapaa-ajallaan Ulla tekee satunnaisesti grafiikkaa ja puupiirroksia ja valmistelee toisinaan kuvataidekoulun opetusta kokeilemalla sinne suunnittelemaansa töitä. Ennen hän teki omaa taidetta enemmän ja katsoo omia varhaisia tuotoksiaan prosessin kannalta tärkeiksi. Ulla kertoo erään mieleen painuneen kokemuksen omasta taiteesta:

*kun opiskelin kuviksen opettajaksi niin silloinhan se oli ihan mahtava muistan kun oli tsunami ja kuuntelin niitä uutisia ja mulla oli vielä ystävä sillä kertaa siellä Thaimaassa ja mää maalasin silloin niin mää muistan kun öö mää sitä mä yritin kokoajan välillä viestittää sinne ja kysyä että onko kaikki hyvin siellä ja ja jotenki mulle niin jäi se se maalaus mitä mää tein niin mieleen sen takia että se oli siinä siinä että silloin mää niinku koko sen pelkoni ja tuskani siihen maalasin että se maalaus on olemassa*

Ullan suvussa on paljon opettajia, eli ”kaulusköyhälistöä”, minkä hän kokee vaikuttaneen omaan ammatinvalintaansa. Päätös hakeutua luokanopettajaksi sai varmistuksensa ylioppilaaksi valmistumisen vuonna kesätöissä.

*mää halusin toimittajaksi ja kuviksen opettajaksi ja luokanopettajaksi enkä mää oikeen tiennyt mitä mihin mää hakisin niin sitten tuota tämä mää pääsin pääsin sekä tiedotusoppiin että kasvatustieteisiin mutta en tietenkään sinne sinne taideteolliseen silloin nuorena päässy ja tuota se tämä media ratkasu tuli siitä että että mulle sano (paikkakunnan nimi) (media-alan yrityksen nimi) silloinen johtaja (henkilön nimi) että jos susta tulee opettaja niin sää voit tehdä toimittajan töitä niin paljon ku sielu sietää mut jos susta tulee toimittaja niin sä et saa opettajan virkaa ja niinpä läksin sitten tänne luokanopettajapuolelle yhdeksäntoistavuotiaana mistään mitään tietämättä et*

*mitä se kouluhomma on kun olin niin lettipäinen ja turvallisissa olosuhteissa kasvanut että oon tuota varmasti nää nykyaikuiset jotka vähän näkee muutakin maailmaa niin niistä tulee parempia opettajia mutta kyllä mää pärjäsinkin niillä niilläkin eväillä ja ilman muuta oli selvää että mun äidinkieli ja kuvataide on sitte taikka kuvaamataito oli silloin mun erikoistumisaineita ja mulla oli hirveen innostavia opettajia*

Ulla päätyi siis lopulta luokanopettajakoulutukseen. Nyt uraa on takana jo kolme vuosikymmentä. Vaikka taide ja sen harrastaminen ovat olleet Ullalle aina tärkeitä, hän kokee olevansa ennemmin opettaja kuin taiteilija. Hänelle tuottaa suunnatonta riemua se, kun oppilaat vastaavat kuvataiteen tehtäviin mitä yllätyksellisimmillä tavoilla.

*mun tasosia piirtäjiä on maailma täynnä et ei musta tulis mitään taiteilijaa eikä maalaajaa eikä graafikkoo eikä elokuvaajaa eikä sarjakuvapiirtäjää eikä mitään mutta musta on niinku ihan älyttömän hyvä olla sem- että mää koen olevani ehkä innostava opettaja*

Ulla kuvailee koulutuksen vaikuttaneen paljon omaan taidesuhteeseensa. Aikanaan kuvaamataitoon erikoistuneena Ulla käsitti taidetta ennen kaikkea esteettisen kautta. Taiteen maisteriksi opiskellessaan taidesuhde muuttui ratkaisevasti ja esimerkiksi ympäristö- ja yhteisötaiteet tulivat rakkaiksi. Kuvataiteen aineenopettajaksi valmistuttuaan Ulla on kokenut vaikeana sen, miten vähäistä yleinen ymmärrys kuvataiteen opetussuunnitelmaa kohtaan on ja miten vähän kuvataidetta arvostetaan oppiaineena:

*mun mielestä se ihmisenä kasvaminen ja omien ajatusten näkyväksi tekeminen kuuluu kaikkiin oppiaineisiin että mun mielestä pahin pahin mahdollinen on se että kuviksen tavoitteet sivuutetaan kuviksen opsia ei ymmärretä että se niinku käytetään siihen että tehdään joulukorttia ja isänpäiväkorttia äitienpäiväkorttia ja pääsiäiskorttia ja sitten talvilintuja sinne yllin vihkoon niin että sitä ei ymmärretä että sillä on erittäin tuota tärkeä tavoite että missä muussa aineessa sanotaan että ihmiseksi kasvaminen tai oman identiteetin kasvaminen nii se on just kuviksessa ja väitän että se arvostus ja ymmärrys on pientä koska jos jossakin muussa oppiaineessa jätettäis noudattamatta opsia vaikka matikassa jätettäis opettamatta kertotaulut niin kyllä vanhemmat heräis mutta kuviksen tunnilla saa tehdä melkein mitä vaan ja mitä hienompia opettajan päättämiä kuvajäljennöksiä Pinterestistä kotiin tuuaan niin sen tyytyväisempiä vanhemmat varmaan on*

[...] oon kyllä kokenu tämän asian ihan kauhean vaikeaksi että se kuviksen arvostus on niin heikkoa koska se esimerkiksi se mää oon ainoa aineenopettaja talossa enkä mä saa muijen tunteja ku kuvis on kuulemma niin helppo aine opettaa ja mun mielestä se on yksi vaikeimmista aineista opettaa jos sen oikeesti opettaa niinku opetussuunnitelma sanoo [...] mää vähän niinku koenki että mää oon ku uskon tullu sen jälkeen ku mää kävin aineenopettajaksi että mää itekin tajusin sen että ei se ole tämä ei ole kuvaamataitoa eikä tämä ole piirtämistä ja tämä tässä tuota on ihan

*toisenlaiset justiin tavoitteet kuin mitä on se et opettaja tuo valmiin mallin ja päättää että siinä on pupujussi vasemmalla puolella ja kuusi oikealla puolella ja sit tulee kaksikytviis samanlaista kopiota nii sehän ei suinkaan oo kuvataidetta*

Askartelun ja kuvataiteen toisistaan erottaminen on oleellista. Ulla pitää Räsäsen (2008, s. 70–71) määritelmää kuvataiteen tunnin tunnusmerkeistä onnistuneena listana, joka kaikkien opettajien tulisi laittaa luokkansa seinälle. Ulla kokee opetuksensa olevan vain pintaraapaisua, sillä kuvataiteen tunteja on tarjolla hyvin niukasti. Kuitenkin oman luokan oppilaiden kanssa kuvataiteeseen pääsee syvemmälle ja varsinkin silloin, kun saa opettaa samaa luokkaa monta vuotta. Kuvataiteen opetuksen tärkeimpiä asioita on Ullan mielestä se, että oppilas ymmärtää olevansa oman prosessinsa ja työnsä omistaja:

*oppilaalle minä sanon että se on sun työ ja sää päätät että tää siellä elää edelleen tämä aanelos-kulttuuri ja sit lapset kysyy saako ottaa uuden paperin niin musta se on jotain ihan hullua mun mielestä se mää aina kerron se on suunnittelua luonnostelua kaikki et ei mää aina sanon niille ei tule tuota että jos te meette esittämään jonkun näytelmän taikka lauluesityksen niin että te mee lavalle ja rupee siellä miettimään mitähän kiekasis että kyllä te ootte harjotellu sitä että ei se kuviksessaakaan tuu itestään hyvä että sitä pitää suunnitella luonnostella miettiä pohtia ja että se on omien ajatusten näkyväksi tekemistä että se on sun työ ja sä päätät miten sää sen teet ja siksi mää sanonkin että sillonhan mää onnistun jos siellä tulee koko luokalta erilaisia vastauksia eikä niin et sieltä tulee kaksikymmentäviis semmosta jotka opettaja on päättänyt lopputuloksen niin ensinnäkin se on se että se on järjestämistä toimintaa se vaatii aivotyötä että se on sitä ja se on arvokasta ja se on todellakin omaa että se ei oo se ei tuu ulkoa päin vaan se tulee sisältä päin se kuvisvastaus*

Oppilaalla on oikeus omaan kuvaansa ja työhönsä. Ulla pitää tekijänoikeutta tärkeänä opetettavana asiana, sillä kuvia ei yleisesti ottaen arvosteta tai nähdä jonkun ihmisen tekemänä työnä. Ulla on huomannut, että oppilaat tarvitsevat paljon rohkaisua omaan luovuuteen. Oppilaat osaa- vat huoltaa esimerkiksi vesiväri- ja akryylivälineitä todella hyvin, mutta omassa työssään he kysyvät ja varmistavat Ullalta jatkuvasti lupaa tehdä asioita. Ulla haluaisi opettaa oppilaansa tästä ajattelumallista pois ja saada mahdollisimman erilaisia ja eri muotoisia kuvataiteen vastauksia. Kuvataide on yksi kieli, joka näyttäytyy jokaisella oppilaalla eri tavoin. Ulla pitää oppimisprosessia ja sen näkyväksi tekemistä tärkeänä. Epäonnistuneet työt ovat oleellisia kuvataiteessa oppimisen kannalta.

*jollain laillahan sitä on sitä prosessia dokumentoitava niin mulla on se kuvisvihko että se on se luonnosteluvihko ja sinne pannaan ja mää oon aina sanonu et ne pilalle menneet vasta eniten*

*kertoo että ne pitää ainakin säästää että miks se meni pilalle että siitä tosiaan pitää päästä et musta se on mahtavaa kun joku ottaa sen uuden paperin*

Kuvataiteessa oppimiseen kuuluu ympäristön havainnoimisen harjoittelu ja kuvallisten muistiinpanojen tekeminen. Kuvat syntyvät kuvista, minkä vuoksi Ulla näyttää oppilaille paljon kuvamateriaalia. Ulla opettaa kuvataiteen lisäksi myös käsitöitä, ja kokee näiden kahden oppiaineen rajan hieman kadonneen opetuksessaan. Hänellä on tuntemusta monenlaisista kuvataiteen ja käsityön materiaaleista ja tekniikoista. Ulla pitää tekniikoiden opettelua tärkeänä osana oppilaan oppimista:

*tekniikkakin on opetettava että ei voi tuota maalata vesiväreillä jos ei tiä miten tehdään ruskeeta tai vihreetä että onhan perusteet se on vähän niinku käsitöissä että et nyt vaikka ei sukkaa tehdä niin se kantapääkavennus on opetettava jos sitä jossain muussa käyttää että ihan et sitä ei voida leikata sitä tekniikan opettamista pois tai jotain grafiikassa jos en opeta että pese kädet niin kaikki ne grafiikan lehdet ennen ku se on pääsee painoon nii on jo sormenjälkiä täynnä että ihan oikeesti on opiskeltava myös sitä tekniikkaa että se on jo tekniikkaa että paat tussin tulpan kiinni ja älä hakkaa sitä vaan pyöräytä muuten jengat menee tai liimapurkin korkki kiinni et jos avaat niin suljet et se on mun mielestä kans mitä opetetaan kuviksessa että oikeesti niinku ööä materiaalien erilaista tuntemusta että ensin on niinku saatava kokeilla miten tää toimii mitä tehdään niitä harjoitelmia ja luonnoksia sitku niillä on erilaisia tekniikoita käytössä niin sittenhän ne voi valita että tekeekö ne tussityön vai pastellityön vai vesiväriytyön vai pulloväreillä*

Ulla perehdyttää oppilaat laajasti erilaisiin tekniikoihin, mutta tehtäväkohtaisesti niiden käyttö voi olla hyvinkin rajattua. Oppilaiden määrällä on vaikutusta siihen, miten paljon oppilailla on vapautta valita tekniikoita omiin töihinsä. Ulla on pitänyt kuvataiteesta tukiovetusta, tai omien sanojensa mukaan ”nam nam -kerhoa”, jossa oppilaita on vähän ja he saavat suunnitella omia kuvataideprojektejaan vapaasti. Ulla seuraa näiden oppilaiden työskentelyä suurella mielenkiinnolla, sillä he uskaltavat toteuttaa mitä mielikuvituksellisimpia töitä, kun kyseessä ei ole varsinainen kuvataiteen tunti. Ulla pitää mielenkiintoisena juuri niitä kuvia, joita oppilas piirtää koepaperin reunoihin tai omaan piirustusvihkoon muulloin kuin kuvataiteen tunneilla. Kuvien aiheiden ja sisältöjen pitäisi Ullan mukaan tulla aidosti oppilailta. Vanhempien oppilaiden kanssa hän on lähestynyt kuvantekemistä tästä näkökulmasta:

*nythän on aika paljon aina luokassa näitä erilaisia oppijoita niin ss kun saiskin ne tekemään kuvia niistä mikä on ahistaa yleensä oon teettäny kutosilla sitten semmosen että vähän semmosen semmosen hyvä paha kuvan että ne on joutunu jakamaan mikä niiden elämässä ajatuksissa on ne on sillä lailla on esimerkiksi tehty ensin ensin ne on saanu nimettömänä kirjottaa mul on ollu kaks laatikkoa siinä on ollu joku semmonen musta laatikko toinen on ollu sitte joku vaaleenpunanen*

*laatikko taikka esimerkiksi ja sitte ne on toiseen laatikkoon laittanu semmosia mitä ne toivoo ja rakastaa ihailee ja tykkää ja sitte toiseen ne on pannu mitä ne pelkää ja inhoaa ja ja tuota tämänsiä niin sitten kun mää oon kirjoittanu tonne listaan niin ettei kenenkään käsiala taikka joku tuu ilmi niin mää oon vaan kirjoittanu ne listaan ja antanu niille niin sit tulee keskustelua pelkää vanhempien avioeroa taikka pelkää pelkää tuota alkoholismia taikka huumeita taikka väkivaltaa taikka muita ja sitten kun ruvetaan puhumaan että näistä voi tehdä kuvan niin sitte ne on hirveen hämmästyneitä että saako näitäki piirtää taikka leikata lehdistä tai jotaki että että mut se on yleensä sitte kutosella*

Kuvataiteen opettamisessa kaikista ikimuistoisimpia ovat olleet projektit, joihin on voinut käyttää enemmän aikaa ja vaivaa. Projektien myötä Ulla on saanut työskennellä muiden koulujen ja museon edustajien kanssa. Yhteistyö on ollut hedelmällistä ja jatkuu edelleen. Ulla kokee kuvataiteen tavoitteiden toteutuneen parhaiten nimenomaan taiteellisissa projekteissa, mutta harmittelee, etteivät ne jää elämään koulun arkeen. Eräs yhteisöllinen ja ympäristökasvatuksellinen projekti on jäänyt Ullan mieleen:

*ympäristökasvatus jutut ja ja tuota yhteisöllisyys ja nää jutut niin ee ne on ollu voimauttavia että me ollaan esimerkiks ikääntyvien yliopistolaisten kanssa tehty aa tehtiin esimerkis semmon- mulla on semmonen kokoo koko kokko projekti tehtiin pääsiäisperinteestä ja siinä ne haastattelivat ää ikääntyvien yliopistolaisten niin niistä perinteistä ja sitte siihen tehtiin monenlaista näyttelyä mut sitte me rakennettiin semmonen öö tulitaideteos että ton pääsiäiskokon tilalle tehtiin semmonen ja siihen siinä oli niinku oppilaita ja erityisoppilaita haa ja sit musta se oli tuota aika aika puhuttelevaa että yks niistä [...] siitä meni ainaki kaks vuotta siitä tulitaidetutusta kun mulla tuli semmonen tuota poika vastaan kadulla ja kysy multa että ooksää nyt tehny tulitaidetta nii mää jotenki onneks hoksasin että se oli mää kysyin että ooksää ollu joo mä olin mukana siinä et sillä oli niinku niin kauheen tärkeetä ja sit jälkeinpäin kuulin että se oli ensimmäinen projekti mitä nää teki nää kun ne oli samassa koulussa kuitenkin (koulun nimi) tää harjaantumisopetus ja sitte yleisopetus niin ne ei ollu koskaan tehny yhdessä mitään mutta mun mielestä siinä yks tavote oli justiin tämä että voidaan tehdä yhdessä tommonen yhteisöllinen taideteos [...] oli niinku keskustelua tästä että on hetken taidetta joku lumiveisto taikka tulitaidetta että siitä jää se dokumentti ja se prosessi ja se kokemus vaikka se itse lopputulos tuhoutuu*

Kuvataideopetuksessaan Ulla korostaa kaikessa prosessin merkitystä. Prosessi korostuu myös oppilaan oppimisen arvioinnissa. Ulla kokee arvioinnin oppiaineen arvostuksen kannalta tärkeäksi, mutta käytännössä vaikeaksi. Se tuntuu suorastaan pahalta.

*pahalta siis se siinähan pitäis kannustaa oppilasta ja sitä oppilaan omaa osaamista tukea ja niin näin mää oon ymmärtäny mutta emmää nyt noita arviointiperusteita kyllä ymmärrä emmää tiä*

*ymmärtääkö kuka ne opettaja ymmärtää mutta minusta tää uusin opetussuunnitelma on ollu kaikkein vaikein tai sitten musta on tullu jo niin seniili että mää en ymmärrä mutta mutta tota musta se kirja on kauheen paha että siellä ikkunan pönkkänä niinku entiset opetussuunnitelmatki jos on vaikeaa että kaikki koot ja teet ja muut ne tavoitteet hakea erikseen ja sitte ne ja sitte se se on hyvin suppea muutamalla lauseella siellä se hyvän osaamisen taso kasin taso ja sitte nekin on niin hienoja mitä siihen kasiin on että eihän niihin kukaan pääse että mää arvioin yritän arvioida sitä prosessia*

*[...] mun mielestä se on tosi hyvä että sitä arvioidaan kun se on ollu sehän nostaa myöskin sitä arvostusta että sitä arvioidaan mutta jotenki niitä osa-alueita vaikka se vois olla jotain semmosta että osaan puhua kuvista taikka osaan tuoda omat ajatukseni näkyviksi taikka jotain että tietääkö ne sitten välttämättä mitä se joku kasi on tai jos mää panisin nuo opetussuunnitelmassa olevat arviointikriteerit sinne kotiin nii mitä mitähän ne joissaki perheissä aattelis*

Ulla kokee, ettei vuoden 2014 opetussuunnitelma ole tukenut häntä omassa arviointityössään juurikaan. Kuitenkin oppimista tulisi arvioida jotenkin. Ulla arvioi ennen kaikkea oppilaan prosessia ja sitä varten Ulla teettää portfolioita. Portfolio voi olla vihko, johon liitetään luonnoksia ja muuta prosessiin liittyvää materiaalia, tai sitten portfolio voi olla digitaalista kuvaamista. Ulla valittelee, että portfolio vaatisi paljon aikaa, eikä kaikissa luokissa ole välttämättä digitaalisen portfolion tekemiseen tarvittavaa välineistöä. Ullan mielestä parasta olisi, jos portfolioissa voisi selkeästi nähdä työskentelyn ja työn vaiheet:

*ois ihana ku ois kaikissa vaiheissa vähän niinku semmonen ku fotoshopissa että ku tietää että ku tekee jotakin niin tolla leierillä ne oli vielä niinku hyvä mutta ton jälkeen se meni huonoksi tai jos sen voi peruuttaa niin vähän siellä ois niitä kuvallisia muistiinpanoja että vaikka siitä savityöstä ei tuu se lopputulos oo hyvä mutta sinne voi ite niinku sanoa että tossa kohtaa toi näytti vielä siltä mitä mä olin aatellu siitä tehä että että sitä prosessia arvioisin enkä vaan sitä lopputulosta*

Ulla kokee arvioinnissa oleelliseksi keskustelun. Opettaja on koko ajan läsnä, seuraa oppilaiden työskentelyä ja keskustelee heidän kanssaan. Keskustelu on tärkeää myös oppilaiden vertaisarvioinnissa. Vertaisarvioinnin taidot kehittyvät, kun oppilaat harjoittelevat aktiivisesti puhumaan toistensa töistä:

*mun mielestä ne on aika hyviä niinkun käsketään toisillensa puhumaan niin ensinhän ne ei mut ne tottuu siihen se on vähän niinku lukemisen harjoitteluki et mää monesti käsken niiden lukea toisillensa vuorotellen niin sitte että ne myöskin keskustelee siitä vaikka keskeneräistä työtähän ei saisi arvostella eikä mutta kyllä sitä voi arvioida kyllä sitä prosessia voi arvioida että tuota öö esimerkiksi semmosissa ihan niinku kuvanrakentamisen taidoissa niin joku toinen voi sanoa että*



*tuo nyt on aika pienellä tossa taikka että kannattas panna vaikka isot asiat et- eessä oleva iso niinku mittasuhteista tai joistain tämmösistä*

Nykyinen opetussuunnitelma on Ullan kokemuksen mukaan epäonnistunut sen laajuuden ja sekavuuden vuoksi. Arviointi on monella tavalla epäselvää Ullalle, eikä hän koe olevansa ainoa arvioinnin kanssa painiskeleva opettaja.

*siksi mää niinku oikeen innostuin tästä teiän aiheesta mä aattelin että jospa teiltä tulee nyt lopulta sellanen viisasten kivi meilleki sitte että mitä se on että mää en en tiedä että kuinka irti alakoulu- laisten arjesta ne on jotka tekee noita koska ei mulla oo ainakaan noin fiksuja oppilaita että en mää oikeasti tuo et ei ne osaa nuita kuvailtuja kaheksan vaikka ne sais yheksänki ja mä väitän että monella koululla samalla osaamisella saa seiskan kasin tai ysin nykyäänhän ei varmaan seiskoja anneta ei saa ei saa tulla paha mieli eikä saa luokallekaan jättää että musta tuntuu että sitte yritetään ees kuviksessa jotaki että seki on väärin että sen saa itestään taikka taikka tuota kyllä mää tiiän ykski opettaja sano et hän antaa kaikille kasit niin se on silloin niinku matemaattisesti kaikista vähiten oikeusmurha*

Ullalla on sellainen tunne, että jokainen opettaja ratkaisee arviointia omalla tavallaan, sillä opetussuunnitelman vaatimukset oppilaiden osaamista kohtaan ovat todellisuuteen nähden epärealistiset. Kuvataiteessa hyvä arvosana ei silti saisi tulla Ullan mielestä itsestään. Lopullisen arvosanan muodostamisessa Ullaa auttaa se, että hän tuntee arvioimansa oppilaat.

*mää uskon että kun se luokkansa tuntee elikkä on omat oppilaat niin sen osaa sanoa tietää mutta sitte on ollu ihan kau- jos on käyny tunnin viikossa pitämässä jollekki vieraalle luokalle ja sitte siellä on jotku opiskelijat vielä pois ettei niiltä oikeen oo mitään eikä ees tiiä että kattoo kuvasta että kuka tuo on ja ei oo minkäänlaista mielikuvaa niin mistä se tulee kyllähän se on ihan randomilla jotaki laitettu että ehkä se on se kasi sitte ettei tuu oikeusmurha mutta tuota kai sitte sitäki on että onko se ollu ja mitä se on tehny että jotaki jotakin pitääkin tehdä mutta oikeesti niin se se on ihan hirveen vaikee*

Jos oppilaita ei tunne tai he eivät ole antaneet näyttöä kuvallisesta osaamisestaan, arviointi on lähes mahdotonta. Lisäksi Ulla pohtii, miten paljon kiire ja työn hektisyys vaikuttavat arviointiin. Arviointiin ei ole useinkaan niin paljon aikaa, että opettaja ehtisi tehdä sen huolellisesti. Dokumentointi on arvioinnin kannalta Ullasta todella tärkeää, jotta opetukseen ja oppimisprosessiin voi palata.

*kun mää oon miettinykki että kuinka paljon siihen vaikuttaa sillon ku sitä todistusta tekee että jos ei itelleen laita jotaki muistiinpanoja mää mää tuota niinku alotan siitä että mä yritän kirjottaa itelle esimerkiksi sinne Wilmaan niinku pitää tuntipäiväkirjaa että mitä on tehty niin se jo auttaa*

*mua vähän muistamaan mitä tunnilla millä tunnilla ee kun se niitä aiheita ku jos ei pidä niin ei sitä muista ennää että mitä sitä on vuoden aikana tehty ku niitä on niin paljon*

*[...] myöskin sitä oon koittanu sinne että oppilaat ite kirjottas siihen itsearviointiin että missä työssä ne on onnistunu ne on aika hyviä siinä siinä että mikä työ onnistu vaikka se oiski että ne ois saanu kehuja siitä taikka vaikka toiselta kehuja niin sitte ne sitte ku vilkasee niitä niiden vihkoja niin silloin ku näkee ne luonnokset ja sitten niin muistaa niitä keskusteluja se oma arvio niin se auttaa siinä muutehan se ois niin että siihen vaikuttais se että jos on pää kipee ja tekee ne perjantaina ku että levänneenä sunnuntai-iltana niin tulis paljon parempi että vois ihan joskus kokeilla jollekki luokalle että tuleeko samat numerot nii silleen että itte oon niinku leikitelly ajatuksella että ku siinä kiireessä ku todistuksen tekee niin tekee myöhään niitä että mitä antaa kuin että sitte että että on perustellu*

Vaikka Ulla kokee kuvataiteeseen käytettävien resurssien olevan joskus riittämättömät, hän on silti onnellinen omaan pedagogiseen vapauteensa luokanopettajana. Opettajana toimimisen merkityksellisyys ei rajaudu pelkästään kuvataiteen opettamiseen, vaan oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen.

*mut sit siellä on niitä ilopilkkujakin siellä että joka kerta huomaa että hei että sää oot kuitenkin ehkä ollu just se merkityksellinen ja sitte se kuviksen tunti tai joku on ollu kaikkein merkityksellinen että mulla itku pääsi tänä kesänä kun sain sain semmoselta oppilaalta kirjeen joka että muistatko häntä ja hän oli lähettäny kuvansakin vielä ja hän sitte ää oli halunnu mainita minut se ja kirjoittaa sen kirjeen sen takia et se oli osa hänen terapiaansa kun kun tuota hän oli jossakin siis aikuinen nykyään jossain terapiassa mutta hän muisteli sitä että ku opettaja oli saanu hänet nauramaan [...] kyllä mä oikeasti muistin sen tytön mutta ei mulla ollu todellakaan niistä kauheuksista mistä hän kirjotti mistä mitä hän koki niin ei ollu minkäänlaista oppilashuol- niinku tämmöstä tuntemusta oikeesti että mä olin ihan järkyttyny kaikesta niistä mitä se kirjotti mutta se oli jotenki niin liikuttavaa kuitenkin kun oli pitänyt kirjoittaa semmoselle ihmiselle joka on on tuota tukenu hänen kasvuansa ihmisenä ja identiteetin löytämisessä*

*[...] mä luin joskus varmaan lukioikäisenä (lehtijulkaisun nimi) semmosen kertomuksen missä oli tuota simpukoita huuhtoutunu rannalle ja sitte joku poika heitteli niitä mereen ja sit joku tuli vastaan ja sano että tuo on ihan järjetöntä et sää saa saa tuota heitettyä noita kaikkia mereen että mitä merkitystä tuolla on se sano että on sille nimenomaiselle simpukalle on kun jonka saa heitettyä mereen niin teki ootte niin valinnu mahtavan ammatin*

### 4.3 Elinan tarina

Elina on kuvataiteen aineenopettaja, joka on opettanut yläkoulussa, lukiossa, kuvataidekoulussa ja kansalaisopistolla. Uraa on takana reippaasti yli kaksikymmentä vuotta. Tällä hetkellä hän opettaa kuvataidetta yläkoulussa.

Elinan lapsuudessa vanhemmat eivät olleet töissä kuvallisella alalla, mutta silti hän sai paljon kannustusta taiteeseen. Elina tykkäsi piirtää ja maalata, ja niin hänelle tuotiin kaikkia siihen tarvittavia tavaroita. Taide on Elinalle elämäntapa:

*elämäntapahan se on totah tietenki hirveen merkityksellinen meillä on koko perhe mulla on kolme lasta kaikki jostain kumman syystä lähti taide taidepainotteisille alalle en tiä tosta nuorimmasta mutta hirveen lahjakas hän onki me vietetään aikaa paljon käydään taidemuseoissa ja maalataan ja piirrellään tehään hommia yhdessä ja mieski on kuvataidealalta ja tota yh emmä oikeestaan voi minun mielestä tää on aika tavallista elämää mitä me mie vietetään*

Taide on Elinalle erottamaton osa elämää. Taiteella on merkitystä myös hänen tavassaan kohdata maailmaa – Elina kertoo, miten taiteen avulla voi nähdä ihmisen syvemmin. Taide näyttäytyy hänelle väylänä, joka mahdollistaa merkittävistä asioista keskustelemisen. On luottamuksellista katsoa toisen ajatuksiin:

*jotenki ku ku näkee kuinka ihmiset minkälaisia asioita ne työstää ja minkälainen tyyli niillä on niin sitä niinku pääsee lähelle ihmistä ja niinku näkee niinku pystyy keskustelemaan merkittävistä asioista ja niinku on omat lapsetki tekee ihan erillä tavalla kun he sitten se on luottamuksellista jotenki ku sitte on luonnoskirja ja katotaan toisten ajatuksia*

Elinan kiinnostus materiaaleihin, tekniikoihin ja välineisiin vaihtelee omassa tuottamisessa aikakausittain. Valokuvaus on tällä hetkellä Elinan taiteen tekemisen keskeisin muoto. Piirtäminen ja maalaaminen ovat olleet aina suosikkeja, mutta nykyään Elina kertoo huvittuneena maallanneensa lähinnä mökin seiniä. Elina on taiteen suhteen hyvin kaikkiruokainen, vaikka tällä hetkellä nykytaide kiinnostaa eniten. Esimerkiksi videotaiteesta voi silloin tällöin löytyä ”timantteja”. Elina pohtii, että kuvataiteen opettajaksi päätymiseen vaikutti oma harrastuneisuus kuvataiteessa:

*kyllä se varmaan oli niinku tärkein harrastus musiikin ohella mutta sitte se kuvataide ohitti sen niinkun sen musiikin jossain vaiheessa ja sitten tota se oli oikeestaan se mun juttu jos aatellaan niinku sillon nuorena ja se mä olin siinä hyvä ku mä tein sitä niin paljon (naurua) niin sit siitä tuli aika luontevaa sitte se että mustahan piti tulla vapaa taiteilija mutta sitte mää huomasinki*

*olevani opettajankoulutuksessa ja ja ööm olin kyllä sillä tavalla hm sitte huomasin että oon varmaan ihan sopiva opettajaksi loppujen lopuksi sitte (naurua)*

Oma harrastuneisuus taiteessa on myös opettajuudessa läsnä. Elina ajattelee, että jos opettajalla ei ole innostusta taiteeseen tai omaan tuottamiseen, hänen ei kannata toimia kuvataiteen opettajana. Silloin opettaja ei ole sisällä opettamisensa teemoissa eikä hänellä ole tietämystä esimerkiksi materiaalien käyttäytymisestä. Hän kokee opettamansa oppiaineen hyvin monipuolisen ja tärkeänä aineena, joka yhdistää kaikkia maailman ilmiöitä:

*tuntea kulttuuria ja taidehistoriaa ja ympäröivää maailmaa miten nään nään kaikki ilmiöt sehän kertoo se nivoo niin monta yhteen kaikenlaiset fysiikat matematiikat biologiat kaikki kaikki oikeestaan niinku yhdistyy ja niitä on helppo niinku käsitellä siinä että kaikki maailman ilmiöt tulee taiteessa esille ja sitä pystyy niinku pohtimaan siinä niinku ja miettimään että no mikä tässä on merkityksellistä kel- niinku maailmassa mikä on meininki ja samalla se voi olla terapiaa ja kaikenlaista se on tosi monipuolinen ja tosi tärkeä aine*

Kuvataiteessa konkreettinen yhdessä tekeminen korostuu. Elina on etäopetuksen aikakauden myötä ymmärtänyt, kuinka suuri kiitoksen aihe on, että kuvataidetta on voitu opiskella lähiopeuksena heidän koulullaan. Oppilaiden kohtaaminen on Elinalle jokapäiväinen ilo. Hän kertoo oppilaistaan näin:

*on paljon sellasia oppilaita jotka osa on sellasia tai jotka niinkun ei oikeen muualla pärjää ja sitten ne siellä kuviksessa sitten pärjää ja jotenki niihin saa otteen otteen sitten sillä tavalla että pystyy niitä kannustaan ja sitten ne sitten siinä onnistuu ja sitte niinku ehkä se kouluki alkaa rullaamaan paremmin ja sitte on näitä jotka tulee viistoista minuuttia ennen tunnille ku muut lähtee välitunnille ja niillä on omat kapsäkit ja muut ja sitte siellä ihan hirveen taitavaa ku nykyään puhutaan ettei nuoriso osaa piirtää niin ne osaa kyllä piirtää paljon paremmin ku ennen ja kaikki muutki sujuu tosi hyvin että tosi taitavia ovat nykyajan nuoret et ei ne mitään kännykkä kädessä oo syntynyt tai siis ovat tietenkin mutta ja ihan erillä tavalla ku minä mutta mutta kyllä ne osaa tehdä ja ovat taitavia kaikenlaisia kehityskaaria sitä näkee niinku mitä mitä niinku on en ei mulla ehkä nyt tuu mieleen semmosta yksittäistä vois kaikista kertoa jotaki (naurua)*

Elina näkee oppilaansa taitavina osaajina ja hän kokee voivansa tukea heidän kehittymistään. Oppilaat ovat taiteilleet Elinan kuvataiteen opetuksessa monenlaisilla tekniikoilla, välineillä ja materiaaleilla. Ensimmäisiä mieleen tulevia töitä ovat keramiikkapatsaat ihmisen mittasuhteista, kipsivalut, valokuvat, pienoismallien rakentelu arkkitehtuurin opiskelua varten, akvarellimaalaus, grafiikka, kuvankäsittely, videot, akryylimaalaus sekä hiilipiirrokset. Elina kertoo hyödyntäneensä viime syksynä erään taidemuseon nykytaiteen näyttelyä tuntisuunnitelmiansa pohjana. Tällä hetkellä Elina tekee yhteistyötä toisen kuvataideopettajan kanssa.

*nyt mulla on tosi kiva ku mää oon yleensä ollu yksin opettajana mutta nyt mulla on siellä meillä on niin paljon oppilaita että meitä on nyt kaks kuvisopettajaa että se on ihan mahtava tehdä hommia kun samahenkinen kaveri siellä ja tuntuu et kaikki on niin helppoo näyttely on just pystytetty sinne ja ja ja semmosta [...] tosi kiva on kokeilla kaikkee ja kyllä se on nuoriso tykkää kun pistää vähän itteänsä likoon (naurua) tai tai niinku tehään monenlaisia että ku neki osaa niin monenlaista sitten aika vapaasti kuitenkin saa valita valinnaiset että mitä tekee mutta kuitenkin täytyis kokeilla vähän uutta hmm mutta musta tuntuu että valinnaisuus on aika ja mitä tehään niin se on aika joka puolella niin aika laajaa*

Seitsemännen luokan oppilaiden kanssa Elina suosii perinteisempiä kuvataiteen tekniikoita, mutta valinnaiskursseilla oppilaat saavat enemmän vapauksia ja kokeilun mahdollisuuksia omaan tuottamiseen. Elina kertoo, millaisia asioita oppilas oppii esimerkiksi pienoismallin tekemisen kautta:

*ne oppii esteettistä ekologista mittasuhte niinku käsitteen käsitteenä arkkitehtuurin käsitteitä näitä täm- missä ihminen viihtyy mm arkkitehtuurin historiaa ollaan käyty läpi ja mä kuitenkin yritän pitää sen silleen mielekkäänä että on semmosia esimerkkejä että aika vähän mää käyn sellasia et pitää mulla ei oo kokeita mut ja tota esimerkein ja kuvallisin niinkun inspiroinnin yritän inspiroi- että he inspiroituis ja ja mitäs siinä kaikkia materiaa mitkä materiaalit on ekologisista ja sitte ne mieltii mieltii tulevaisuuden mitä tulevaisuutena hmm siinä on hirv- se on aika laaja se sen takia se arkkitehtuuri se kattaa niin monta niitä tavoitetta ja sisältöä et sen takia se pienoismalli on mukava ja ryhmätyöskentely ja nyt tänään justinsa oli tytöillä kova ku niillä oli oli pari-työskentely ne ei meinannu millään saaha (naurua) sovi- sovittua että tuleeko sinne käytävä vai miksi ja mistä tulee minkälaiset ikkunat ja muuta ja ne harjotteli siinä semmosta ryhmätyötaitoa ja taitoja ja (naurua) ja kaikenlaista hienomotoriikkaahan kaikkea ja välineitä miten ne välineitä niinku käyttää mitkä materiaalit sopii miten sekoitetaan liisteri ihan tämmösiä perussettejä niin jota tarvitaan ihan elämässä joka paikassa ja mikä liima sopii mihinki ja ihan sellasta käytännön juttua*

Yllä kuvatun mukaan oppilas oppii kuvataiteessa teoreettisia ja käsitteellisiä, mutta myös käytännöllisiä ja kokemuksellisia asioita. Elinan kuvataideopetuksen ytimessä on maailman ihmettely kaikessa hienoudessaan ja se, että oppilas nauttisi siitä mitä tekee ja löytäisi itsensä ja omat vahvuutensa. Elina kokee jopa vähän vaikeaksi kuvailla opetuksensa syvintä luonnetta, sillä kuvataide on oppiaineena niin laaja.

Kuvataiteen arviointi on Elinasta haastavaa, eikä se aina tunnu kovin mukavalta. Opetussuunnitelman arviointikriteerit ovat Elinasta vaikeaselkoisia, ja sen vuoksi hän tarkentaa tavoitteet ja sisällöt tehtäväkohtaisesti niin, että oppilaat ymmärtävät ne. Oppilaan kanssa keskusteleminen

nen on keskeistä yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi arvioinnissa. Elina kokee oikeudenmukaiseksi sen, että oppilas voi saada hyvän numeron, vaikkei hänellä ole samantasoisia taitoja kaikissa kuvallisen tuottamisen tekniikoissa.

*arviointikeskustelun käyn henkilökohtaisesti oppilaan kanssa ja sitte kysyn kysyn että miltä se onko se heidän mielestään reilu se arviointi ja ja sitte tota keskustellaan ja ja ja mun mielestä nää arviointikriteerit on nykyään niin kymppi on melkeen mahoton saada semmosta ihmistä ei taida ollakkaan että joka sais niillä niillä kriteereillä sen kympin mutta tota nyt ku mä oon yläkoulussa niin mää en nyt kyllä oon sillä tavalla oppilaille sanonu että mä kompensoin että jos joku on hirveen hyvä jossain kolmiulotteisessa niin sun ei tartte olla ihan supertähti esimerkiks piirtämisessä että kiitettävän voi saada ihan sillä että on yrittänyt et se ihmisen mittasuhteet ei oo ihan niinku ihan täysin täysin kymppi tai ees ysikään niin mun mielestä se kokonaisuus ratkasee siinä*

Toisaalta Elina pohtii, että kuvalliselle alalle suuntautuvilta oppilailta kuitenkin odotetaan tietynlaista taitotasoa, jotta oppilaitokseen pääsee ylipäättään sisään. Opettajana Elina antaa painoarvoa oppilaan yrittämiselle ja osallistumiselle. Hän kokee oppilastöiden arvottamisen vaikeaksi kuvataiteen tulkinnallisuuden vuoksi:

*tää on varmaan vähän vaikee asia kuvataideopettaja ku kuviksessa mun mielestä että miten sää että jos toinen on yrittäny ja sit se on kauneutta voi olla hyvin erilaista ja sen voi tulkita hyvin erillä tavalla*

Arviointimenetelminä hän käyttää oppilaiden kanssa monivalintatehtäviä, kun oppilaat vertaisarvioivat toistensa töitä. Lisäksi oppilaat esittelevät ryhmässä kaikille töitään ja niitä arvioidaan yhdessä. Elina kokee, että on tärkeää luoda turvallinen keskusteluympäristö:

*ne on aika sellaisia haastavia tilanteita että saa semmosen turvallisen ympäristön että tietää sitten ettei kukaan ala aukomaan mitään tollasia ompas sitä ja tätä aika hyvin ne on menny menny sitten kuitenkin [...] ne on aika mukavasti menny minun mielestä että ollaan niinku vaiheltu töitä ja sitten ne ovat kirjottaneet niistä arvioinnin ja sitten on myöskin ollu kiva kiva kun ne on lukenu sitten et onks niinku mit siinä näkee myös sen moninaisuuden että voi ymmärtää hyvin eri tavalla sitä taidetta ja vaikka ihan päinvastaisesti eikä se oo väärin*

Elina kokee erääksi arvioinnin ongelmalliseksi puoleksi sen, ettei oppilas anna panostaan työskentelylle ja olettaa saavansa hyvän numeroarvosanan. Oppilaan ja opettajan käsitykset riittävän hyvästä työskentelyn määrästä ja laadusta eivät aina kohtaa. Sitten on niitä oppilaita, jotka aliarvioivat itseään ja heitä täytyy kannustaa. Kannustavuus on Elinan mielestä arvioinnissa keskeisintä, sillä hän kokee arvioinnin kohdistuvan jollakin tapaa myös oppilaan persoonaan ja

pitää sitä ristiriitaisena. Täysin päinvastaisesti työskentelyyn motivoituneet oppilaat voivat saada saman numeroarvosanan.

*kuvataide arviointi niin et se jotenki liittyy aika paljon siihen persoonaanki että se pitää olla minun mielestä enemmän kannustava jotenki kun kuitenkin et ku tulkitaan toisten tai katotaan toisten töitä niin tietenki et se ei voi olla niin että mitenkähän mä nyt sen sitten sanoisin että arvioidaan sitä niinku sen oppilaan tasoa ja hänen tekemisiään ja sitä sen kuinka vakavasti hän on tehnyt sen kun taas sitte joku verraten siihen että jos joku ei niinku tekee vaan sinne päin mut nekin voi olla ihan samalla numerolla et toinen on yrittänyt ihan täysillä ja ymmärrätteks te yhtään mitä mä selitän (naurua) ja sitte joku olis voinu saaha ysin mutta tota ku se ei viittiny niin sitten ei oo näyttäjä*

Oppilaat, jotka pystyvät ymmärtämään omaa työtään syvällisellä tasolla, ovat yleensä myös niitä, jotka saavat kuvataiteesta kiitettäviä tai erinomaisia arvosanoja. Heillä on myös kykyä tuottaa jotain ihan omaa ja uutta.

*jos kymppiä ajattelee tai niin poispäin niin sitten jos on vaikka joku maalaus joka on ööh tehdään niin siinä on joku semmonen sisältö tai et siis et se oppilas pystyy jotenkin sanottamaan sen ja kertomaan vaikkapa vaan tuota vaikkapa vaan opettajalle ja ja on kirjottanu että joissakin kympin tämmösissä arvioinneissa on että oppilas pystyy koko luokalle kertomaan ja niin poispäin niin mun mielestä se menee vähän semmosen persoonan arviointiin sitten että toiset vaan ei vielä oo tossa vaiheessa tai ehkä ei koskaan oo silleen että ne haluaa niinku kertoa koko luokalle ja ei se tarkoita sitä että ne on huonoja mut jos ne saa semmosen kokemuksen sillon jo noin pienenä niin ei se kyllä sitten hyvä hyvä alku oo ja ja mutta kuitenkin nää jotka kympin saavat niin tai ysin saavat niin he pystyy niinkun menemään syvemmälle siihen kuvaan ja jotenkin jotenkin sanallistamaan sen ja ymmärtämään sen niinku ne sisällöt ja mitä siinä ja kehittämään jotain ihan omaa ja uutta*

Opetussuunnitelman arviointikriteerien vaikeaselkoisuuden ohella Elina kokee ne liian vaativiksi oppilaiden todelliseen osaamiseen nähden. Lisäksi Elina kokee epäoikeudenmukaiseksi sen, että opetussuunnitelmassa kuvatut tavoitteet suosivat tietynlaisia oppilaita, tai oppilas voi saada parempia arvosanoja ulospäinsuuntautuneen persoonansa vuoksi.

*kun ne kriteerit on mun mielestä niin huikeen vaativat nii musta tuntuu että opettajat mulla on tämmönen tuntuma että ne antaa parempia numeroita sillä tavalla niin kun kun niitä kaikkia ei voi täyttää ku sä et voi olla mikään superihminen et useesti me ollaan paljon puhuttu me tehtiin noita (paikkakunnan nimi) opsia viimeksi niin tota siitä just että miten tuntuu että ihmistä niinku kritisoidaan niinkun minkälainen hän on jos hän on niinku sisäänpäinkääntynyt ja muuta niin hän ei voi täyttää kaikkia niitä kympin ja sitten me juteltiin siitä että joo että kyllä mä oon antanu*

*kympin semmoselle joka ei oo niinku pystynyt jakamaan ja kertomaan niistä omista töistään ja me oltiin kyllä kaikki ihan samaa mieltä että tuota se ei sais vaikuttaa että nytky tää uus opsi on semmonen joka niinku haluaa tai kai tää yhteiskunnan tarkoitus on että me ollaan sellaisia toimivia yksilöitä jotka niinku tota yhteistyökyky ja oma-aloitteisuutta ja näin poispäin mutta painotetaan mutta ei se nyt sillain kuitenkaan mee että me kaikki ollaan sellasia kauheen emmä tiedä enää no ekstrovertti vai onko introvertti niin molempienki puolesta on nyt puhuttu että molemmat on tärkeitä*

Elina pyrkii pitämään oppilaat ja vanhemmat ajan tasalla arvioinnin suhteen. Toisinaan oppilaita ja arvioitavia töitä on niin paljon, ettei hän ehdi antaa numeroita kurssin aikana, vaan vasta sen lopussa. Elina kertoo numeroarvosanan antamisen olevan toisinaan haastavaa ja aikaa vievää. Helpotusta on tuonut yhteistyö toisen kuvataideopettajan kanssa:

*se on joskus tosi hankalaa hankalaa ja siinä menee niin kauhean kauan aikaa ja nyt tosiaan kun on toinen opettaja niin sit voi aina vähän ku ei voi kaikille niitä kympejäkään antaa niin täytyy vähän (naurua) no joo mutta tota se on kiva vertailla niinku toisen opettajan kanssa sitte niitä ku meillä on eri ryhmät niin sitten ottaa ne seiskan ja kasin niput ja ysin niput sit se on jotenki huojentavaa että että joo meillä on ihan samanlaiset käsitykset ja niin poispäin että ku paljon puhutaan siitä että miten että onko ne reiluja ne arvioinnit niin kyllä ne aikalailla pitää paikkansa että siitä mää oon ollu kyllä ilonen ilonen nyt kun tuota on ollu tuo kaveri siinä niin tuota ne on niin ku vertailukelpoiset tulokset*

Yhteistyö toisen opettajan kanssa on siis antanut Elinan omalle tulkinnalle vahvistuksen ja kokemuksen arvioinnin vertailukelpoisuuden toteutumisesta. Arvioinnin oikeudenmukaista toteutumista varten opettajan on myös tärkeä tietää, ketä hän arvioi. Elina kuvailee oppilaantunteuksella olevan merkitystä oppilaan kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja sitä kautta arvioinnin suhteuttamiseen:

*semmosta yhdessä eloa se on tietenkin kun tuntee oppilaan ja sitten voi olla että sillä on niitä huonoja päiviä tai öö niin mun mielestä kuitenkin on tärkeitä että jos hän ei niinku onnistu tai ei pysty antamaan sitä hyvää näyttöä niin emmää voi niinku valehellakaan sille että se on niinku älyttömän hyvä (naurua) että mää voisin siinä tapauksessa niinku hänelle tehdä sellasta karhunpalvelusta mutta helpompi on tukea ja sillä tavalla sitte huomata että hei nyt sää onnistuit ja nyt niin et pääsee niinku semmoseen oikeeseen oikeeseen elämään kiinni voiko sen näin sanoa nätisti tai mutta kyllä se melkeen tärkeempää on niinku olla rehellinen sille oppilaalle että miten se menee ja kyllä se yleensä on niinku kantavaa sillä tavalla että kyllä hän itekin tietää (naurua) että miten se menee mutta kyllä niistä on aina yhdessä selvitty*



Oppilaat saavat Elinalta kannustusta ja rehellistä palautetta. Kun oppilas ei kykene näyttämään parasta osaamistaan, Elina ymmärtää sen ja pystyy keskustelemaan oppilaan kanssa asioista niin kuin ne ovat. Se auttaa oppilasta selviytymään vaikeuksistaan. Elinan tarinassa oppilaat ja heidän kohtaamisensa nousevat keskeisiksi asioiksi kuvataiteen opettamisessa. Elina kertoo tämän merkityksestä seuraavalla tavalla:

*se mun mielestä on tosi merkittävää tässä työssä että mää oon kyllä tosi kiitollinen että voi olla näin merkittävä siis minusta tuntuu että minulla on merkitys niitten nuorten elämässä ja tota jotenki siinä kannustaa niinku heitä olemaan itse itsensä ja että heidän tekemä työ mitä he tekee on niinku on niinku hieno ja ke- voi keskustella asioista ja sitte oppii tuntemaan heivät just tätä kautta paremmin*

Elina kertoo nauttivansa työstään yläkouluikäisten kanssa ja olevansa onnellinen pidennetystä eläkeiästä. Kuvataiteen opettaminen on hänestä parasta työtä.

#### **4.4 Mikan tarina**

Mika on kuvataiteen aineenopettaja, joka opettaa tällä hetkellä yläkoulussa ja lukiossa. Kuvataiteen opettamista Mikalla on takana kaksikymmentäkahdeksan vuotta. Aiemmin hän on opettanut muutaman vuoden myös kuvataidekoulussa sekä kouluttanut taiteeseen erikoistuvia luokanopettajia täydennyskoulutuksessa.

Mika kertoo taiteen olleen vahvasti läsnä hänen elämässään jo lapsuudessa:

*mä oon lapsesta asti piirtäny paljon harrastanu sitä toki kovasti mun isäni joka on kansakoulun opettaja niin hän toimi pari vuotta nuorena miehenä lukion kuvisopettajana (paikkakunnan nimi) ja hän oli valmistanu monenlaista materiaalia muun muassa näitä diasarjoja kuvaamalla ite erilaisia taideteoksia mä leikin itse pienenä diaprojektorilla ja se paketti tuli hyvin tutuksi minkä hän oli kuvanu että määhän siis ihan pienestä pitäen sitä rupesin katteleen ja sainpa sen ihan sillä lailla se tuli ihan melkeen niinku kotikasvatuksesta myöten tommonen taidemyönteisyys ja kiinnostus siihen ja kaverit oli hyviä piirtämään tai sitten oli vaan sattunu sillä lailla että sama porukkaan kerty samoista asioista kiinnostuneita ihmisiä että siitä tuli niinku hyvin oleellinen osa*

*et mulla ei oo ollu semmosta vaihetta elämässäni tavallaan missä jossa mää oisin niinku eläny ilman taiteilua tai taidetta [...] että mä en kykene niinku erottamaan sillä lailla tavallaan elämää ja taidetta varsinaisesti että ne kuuluu yhteen niinku ne on koko ihmiskunnan historian ajan tavallaan kuulunukin*

Mika näkee taiteen ilmaisuna ja ajatusten välittämisenä, jonka prosessi ja keinot ovat vaihtuneet historiallisina aikoina ajan haasteiden mukaan. Mikaa kiehtoo taiteen tyyliuunnista modernismi ja nykytaide, mutta myös muinaisten kulttuurien taide luolamaalauksesta lähtien. Mika on elämänsä aikana vakuuttunut yhä enemmän siitä, että kaikki taide on yhtä.

*jos mää jostain oon vakuuttunu oman urani aikana niin siitä tavallaan että mää ite oon aina uskonut niin ja oon tullu siinä vakaumuksessa entistä niinku tavallaan tuota nii nii vakuuttuneemmaksi siitä että kaikki taide on periaatteessa niinku yhtä että mää en sillä lailla niinku hirveesti mää oon semmonen aika poikkitaiteellinen ihminen sillä lailla että mä en niinku tavallaan sulje mitään osa-aluetta tavallaan pois vaan niinku nään ne kokonaisuutena kyse on niinku ilmaisusta ja ajatusten välittämisestä*

*[...] mää tavallaan nään sen semmosena tosiaan semmosena jos sanotaan niinku maalaaminen niin mun mielestä se maalaamista voi tehdä muullaki ku väreillä ja pigmenteillä että se voi olla valoa ääntä mitä tahansa että kysymys on ihan samasta asiasta että et se on niinku semmonen filosofia tavallaan että emmää pyri rajottamaan sillä lailla että nyt on tehtävä lyijykynäpiirroksia ja nyt teemme sitä sama heijastuu opetukseenki*

Mikan harrastukset liittyvät suurimmilta osin kädentaitoihin. Hän on harrastanut taiteita laajasti ja ollut erilaisissa taiteen aloja yhdistelevissä projekteissa mukana. Hän kertoo omasta harrastuneisuudestaan näin:

*mää oon harrastanu myöski musiikkia ihan teini-ikäsestä lähtien ja mää oon soittanu ihan tuota siis tämmösessä suhteellisen kokeellisessa joka on siis ihan siis paljon tehny keikkoja jaja levyjä on tehty ja kaikkea muuta ihan ympäri Suomeakin kierretty ja muuta vastaavaa että nuorempana tehny paljonki ja tavallaan jatkan edelleenki että siinä on tavallaan niinku kyse juuri siitä että mää en oo nähny sitä mitenkään niinku ristiriitaseksi sen taiteen tekemisen kanssa*

*itseasiassa mulla oli tuossa semmonen vaihe vuosituhanen ensimmäinen vuosikymmen mää rupesin oikeestaan ensimmäistä kertaa ite niinku oikeen kunnolla maalaamaan sitte nuoruusvuosien jälkeen että sattui tulemaan semmonen aika ja muutettiin semmoseen taloon missä mulla oli tilaa niin tota sitten tuota niin nii tuli maalattua aika aktiivisesti ja osallistuttua näyttelyihin ympäri suomea ja sit sieltä tuli ihan tehtyä sitä mutta tuota nii nii se sitten perhe-elämän myötä ja työssä koko ajan vastuu kasvaa ja tuota niini se vähän jäi sitten vähän nyt taaksepäin mutta odotan edelleenki hetkeä että pääsisin taas itse harrastamaan mutta täähän on kuvisopen peruskamata että ne välillä tekee itekin ja sitten muuten on katkeria kun ne ei pääse jatkaan mitään tai ei jaksa (naurua) kaikki sanoo että sitten eläkkeellä*

Taiteen harrastaminen on tällä hetkellä siis jäänyt taka-alalle opettajan työn ja perhe-elämän myötä, mutta toivo harrastuksen viriämisestä elää. Kuvataiteen opettajaksi päätymistään Mika

pohtii eri näkökulmista. Hänen molemmat vanhempansa olivat luokanopettajia ja siitä syystä Mika näki jo lapsena opettajan työn hyviä ja huonoja puolia. Kuitenkin kuvataiteen opettajaksi päätyminen eteni monien vaiheiden kautta. Lukioikäisenä Mika haaveili biologin ammatista, sillä hän on ollut aina kovin kiinnostunut luonnosta. Biologian ja maantiedon opettaja oli oikein mukava ja sympaattinen ja antoi erinomaisia numeroita. Ylioppilaskirjoituksissa Mikalle selvisi kuitenkin oman osaamisen oikea taso, joka olikin erinomaisen sijaan kohtalaista. Myöhemmin Mika sai kuulla, että kyseisellä opettajalla oli henkisiä rajoitteita, eikä arviointi ollut lopulta totuudenmukaista. Tulevaisuuden suunnitelmat muuttuivat, kun biologin ammatti ei enää ollut tavoitteena.

*mää menin heti ylioppilaskirjotusten jälkeen vapaaehtosena armeijaan ja sieltä heti sitten suoraan pääsykokeisiin vaikka armeija oli vielä päällä mää anoin lomaa pääsykokeisiin (yliopiston nimi) ja kaikkeen muuhun [...] niin siinä kävi sillä lailla että kuvis tohon (yliopiston nimi) pääsykokeet oli erittäin pitkät sinne piti tehdä neljä ennakkotyötä ja sen jälkeen oli viikon testit (paikkakunnan nimi) ja se oli mahtavaa sai anoa lomaa tuota tätä varten armeijasta ja tota näin tein ja sitten emmä tiiä oliko se nyt yllätys mää olin kohtuu itsevarma sillä lailla mut se meni ihan mukavasti sillä lailla että tota pääsin sitten sisään [...] sit mä päätin et okei nyt ollaan kuvisopettaja että tuota ei se mua niinku millään tapaa häirinny et mää olin pitäny sitä yhtenä optiona [...] se oli vähän semmonen ajautuminen sanotaanko näin*

Uransa alkuvuosina Mika opetti kuvataidekoululla, mutta nykyään hän on yläkoulun kuvataiteen opettaja. Mikan mielestä kuvataiteen tärkeimpiä tehtäviä on edistää oppilaan yleissivistystä ja kuvanlukutaitoa.

*se on erittäin tärkeä osa yleissivistystä ja nimenomaa se että tavallisella kansalla on edelleenki se käsitys että siellä vaan piirretään ja maalataan ja opetellaan piirtämään omenoita ja päärynöitä ja ihmisten jotain tän tyyppistä ja käydään läpi värioppia toki näin siis mutta siellähän käydään siis aivan valtavasti kaikkee muuta*

*nyt netin kautta homma on muuttunu hirveen paljon mää käytän siis mediakuvia netti-ilmiöitä meemikuvia ja kaikkia me sieltä katotaan mitä on niinku oikeestaan koko ajan tuota että et siis kyllähän se niinku sen tulkintaan nimenomaan on että se kuvakulttuurien ymmärtäminen ja kuvakulttuureissa niinku toimiminen ni se semmonen on mun mielestä se meidän kaikkein tärkein sisältö et se itseilmaisu on osa sitä mutta että kuvanlukutaito on toki ja sit siihen liittyvät asiat on mun mielestä vähintään yhtä tärkeitä*

Ihminen, joka tietää mitä näkee, osaa hahmottaa maailmaa ja sen ilmiöitä syvemmin ja laajemmin. Kuvataiteessa Mika vaalii käsillä tekemistä, joka kehittää aivoja ja ajattelua. Hänen koke-

muksensa mukaan uusissa oppilassukupolvissa on nähtävissä yhä enemmän kädentaitojen taitotason heikkenemistä. Mika kokee olevansa oppiaineensa edustajana puolustamassa ja vaalimassa kädentaitoja.

*kädentaitojen ja omilla käsillä tekeminen ja sitä kautta niinku ajattelun ja aivojen kehittäminen niin se on mun mielestä kans erittäin tärkeätä pätee siis kaikkiin tekstiiliin tekniseen kaikkeen missä käsillä tehään asioita että tuota että jos se on vaan sitä näpyttelyä niin tuota ei kyllä hyvää seuraa mää oon sitä mieltä että ihmisten pitää osata tehdä jotain muutaki ja sitten vuosi vuodelta niinku huomaa aina sen kuinka hyvin ne uppoo ne tietyt asiat vaikka ois kuinka diginatiiveja ni kyllä ne erittäin mielellään tekee jotain savitöitä ja muuta tämmösiä ku niitä oikein ruvetaan mielenkiintosisista aiheista tekee ja näytetään sitä hommaa niin ne iloitsee niistä niillä on tosi hauskaa ku ne niitä tekee että tuota se on semmonen oman työn kaikkein palkitsevimpia puolia justiin*

*[...] mää yks päivä sitten tajusin tavallaan sen et hetkinen määhän oon niitä viimesiä jotka pitää lippua ylhäällä vielä niinku kädentaitojen puolesta et eiks mun pitäis just nimenomaan nyt niinku enhän mää niille niitä koneita rupee antamaan ku ne käyttää niitä muutenkin et me käytetään niitä niinku tavallaan monialaisuuden parissa työkaluina mistä etsitään tietoa ja kaikkee muuta vastaavaa mut sitten miten soveltaminen tehdään nii eli kyllä nyt apinakin oppii käyttämään photoshoppia muutaman kuukauden koulutuksella mut sen pitää tietää mitä se tekee ja mitä se haluaa tehdä millä keinoilla se yrittää vaikuttaa ku näitä filtereitä osaa kuka tahansa painella viikon koulutuksella että tuota mää totesin että mun tehtävä todellakaan ei välttämättä oo se vaan mun pitää pikemminkin taistella sen niinku sen käsillä tekemisen ja ajattelun puolesta*

Mika pyrkii valitsemaan opetukseensa kuuluisia taiteilijoita, jotka ovat jollain tapaa muuttaneet tapaa tehdä taidetta. Oppilaiden kanssa pohditaan, mikä taiteilijan tekniikassa oli erikoista ja mitkä olivat sen vaikuttimet. Näiden pohdintojen kautta oppilaat lähtevät suunnittelemaan omaa työtään kyseisellä tekniikalla. Katutaide ja surrealistinen maalaus akryyleillä ovat esimerkkejä taiteilijoiden innoittamista töistä. Mika on myös teettänyt varjolaatikoita, joissa kopiopapereista leikatut muodot asetetaan kerroksittain laatikkoon ja kun sitä valaistaan, valöörit muuttuvat matkalla. Lisäksi oppilaat piirtävät, maalaavat asetelmia ja harjoittelevat ihmisen piirtämistä mallista. Mika toteaa, että kuvataiteen opetussuunnitelma antaa mahdollisuuksia pedagogiseen vapauteen. Periaatteessa opettaja voi toteuttaa opetustaan juuri haluamallaan tavalla ja kuvataidetehtävissä voi käsitellä monta aihekokonaisuutta samanaikaisesti. Mika on todennut omassa opetuksessaan toimiviksi tietyt tehtävät, joita hän on teettänyt oppilailla jo uran alusta lähtien. Hän on toistuvasti muokannut opetustaan ajan ilmiöihin sopivaksi, jotta oppilaat motivoituisivat aina uudestaan.

*mää oon kyllä elämäni aikana tota nii teettäny kyllä hirveet määrät erilaisia tehtäviä että mulla on ollu ne tietyt jotka on osoittautunu hiteiksi niin kyllä mää oon itseasias rehellisesti sanottuna muutamit tehtävät pyörittäny ihan niinko uran alusta lähtien siitä tulee niinku semmonen ku jonkun bändin hittinumero et sen osaa soittaa vaikka unissaan et tietää miten se homma edetään siitä muodostuu semmonen melkeen sanasta sanaan koreografia väkisinki sitten tietää että tää niinku uppoaa mutta jännä huomata tietysti että ne ei uppoa enää välttämättä samoilla keinoilla että niitä joutuu tuunaamaan koko ajan että ne uppoo uusiin sukupolviin koska mää käytän aika paljon huumoria pyrin käyttämään sillä lailla että mää en oo mikään tiukkapipo*

Huumori on tärkeä elementti Mikan opetuksessa, mutta siinä on myös haasteensa. Mika kuvaa postmodernin digitaalimaailman vaikuttaneen ilmiöiden pirstaloitumiseen, eivätkä oppilaat ymmärrä kaikkia viittauksia samalla tavalla kuin ennen olisi voinut olettaa. Taiteen sitominen nykypäivään ja menneisyyteen on Mikan taideopetuksen ydintä. Kun oppilaat tutustuvat erilaisiin taiteilijoihin ja heidän tapaansa tehdä taidetta, liikutaan edes takaisin ajan virrassa. Taiteilijat ovat olleet tavallisia ihmisiä, joilla on olut omat vaikuttimensa. Heidän teoksensa eivät aikanaan välttämättä nousseet pinnalle, mutta saattavat myöhemmin saada arvostusta. Se antaa ihmiselle uskoa kulkea omaa polkuaan ja tätä Mikakin haluaa välittää oppilailleen. Mika yrittää opetuksellaan osoittaa, että taide on työtä muiden joukossa.

*ei taiteilija oo vaan se joka istuu baskeri päässä tuota niin ni maalaustelineen edessä vaan taiteilijat on vaikka minkälaisia että se on vähän niinku semmonen myytti se tavallaan se taiteilijuus että se liittyy just 1800-lukuun 1900-lukuun itseasiassa että niinku tavallaan taiteilijat on ehkä nykyään vielä enemmän tavallaan palannu siihen että ne oli tavallaan käsityöläisiä ja et se ei ollu sitä henkilöpalvontaa vaan ne teki sitä työtä niinku monia eri juttuja eri instanssien kanssa että se on ihan hyvä tuoda esille kans opetuksessa et se on työtä muiden joukossa*

Mika toteutti yhteistyössä toisen opettajan kanssa kotikaupunkinsa juhluvuoden kunniaksi taideprojektin. Teos oli neljästäsadasta laudasta koostuva laiva, jonka teemana oli ”kaikki samassa laivassa”. Oppilaat saivat projektin myötä käsityksen itsestään taiteilijoina, kun jokainen osallistui yhteiseen teokseen omalla panoksellaan.

*tehtiin semmonen mää hommasin hirveen määrän raakalautaa sinne mikä moottorisahalla oppilaitten kanssa sahattiin pätkiksi ja jokainen teki semmosen niinku (paikkakuntalaisuuteen viittaava nimi) ihmishahmon siis lautaan maalaten sillä lailla et he saattoivat tehdä siitä itsensä tai historiallisen henkilön jonkun tunnetun (paikkakuntalaisuuteen viittaava nimi) ja sitten mää hommasin suuret määrät jämämaaleja yhestä marketista siellä sattuu olemaan roskalavallinen viikasävytyksiä kun oli menny kone epäkuntoon niin mää sain ostaa ne satasella kaikki (naurua) ni tota niillä saatiin sitten maalattua ne ja sitten mejän piti viiä ne sinne (paikan nimi) mut sitten*

*tuliki etäkoulu ja loppu siihen niin se viivästy se homma ja tota me pystytettiin sisätiloihin kirjastoon se oli pari kuukautta tuolla (paikkakunnan nimi) kirjastossa vielä ku onneksi silloin oli kirjastot auki se oli siellä siinä oli mastot ja kaikki ja neljäsataa (paikkakuntalaisuuteen viittava nimi) tavallaan semmosessa laivamuodossa [...] oppilaat tykkäs et oli lehes juttuja ja muuta tommonen mihin liittyy niinko yhteisöllisyys ja monet tommoset niinku taiteeseen liittyvät asiat tuossa mielessä just että joku itetaide tuli konkreettiseksi heille niin he ymmärsi et he on ite taiteilijoita että mitä tässä tehdään tuota se oli ihan mukava projekti että se oli kiva nyt mulla on luokan ulkopuolella käytävällä neljäsataa lautta kymmenen sarjoissa ja me mietitään että mitä niillä tehdään (naurua)*

Taiteen suhteuttaminen omaan kontekstiinsa, taiteilijoilta oppiminen, käsillä tekeminen sekä ajattelun ja ymmärryksen kehittyminen maailman visuaalisia ilmiöitä kohtaan ovat Mikan taideopetuksessa keskeisiä asioita. Kuvataiteen arviointi on Mikan mielestä haastavaa, mutta jollakin tapaa myös helppoa oppiaineen luonteen vuoksi:

*tuo arviointi niin se on tietenki tietyllä tapaa se on just tämmösissä aineissa jotka on tällaan niinku suhteellisia sisällöltään sillä lailla niin se arviointi on tosiaan aikalailla ehkä se on hankalaakin tietyllä lailla mutta tuota toisaalta kuviksessa on aika helppo niinku kaikissa taide ja taitoaineissa antaa tavallaan ansioiden mukaan että se on prosessi et se kertoo paljon siitä miten oppilaan työskentely on muuttunu ja suhde siihen omaan työskentelyyn ja vastuunottoon ja muuhun tämmöseen että tuota niin ni mää aika paljon peilaan siinä että mitä he ovat tehneet aikasemmin eli jokaista arvostellaan niinku opsissa sanotaan omana yksilönään eikä verrata mihinkään muihin vaan omiin suorituksiin*

Mika teettää vuoden aikana oppilailleen liki kymmenen työtä. Hän korostaa oppilastöissä työn laatua määrän sijaan. Oppilas voi saada hyvän numeron, vaikkei hän palauttaisikaan kaikkia töitä. Mika keskustelee oppilaan kanssa rehellisesti siitä, miten tavoitteet täyttyivät.

*mää oon pyrkiny korostaan oppilaille aina sitä että mä arvioin sitä ennen kaikkea että miten sää onnistut tavallaan siinä omassa työskentelyssä sillä lailla että ooksää niinku yrittänyt kehittyä ooksä kehittyne tavallaan ja onko sulla tavallaan näkekö näistä sen että sä oot niinku tehny tätä mielelläs ja jotenki et vaan että opettaja käskee että ollaanko vaan niinku yritetty täyttää kriteerit vai yritetty ilmasta itteä*

*kaikkia tämmösiä asioita mää koitan tuoda siinä esille hirveen positiivisessa hengessä emmää koskaan ruttaa ketään sillä lailla mä vaan sanon että tuosta emmä ny mää en pyri semmonen ihan kiva arvostelu on tosi ärsyttävää sen mää tiiän että oppilaat kyllä tykkäis siitä että joo ihan kiva mukavat värit joo joo ihan kiva hei hei että tuota se ei niinku hyödytä ketään sillä lailla että mää aina kysyn heiltä*

Valmiit työt laitetaan esille ja niistä keskustellaan luokassa yhteisesti. Mika kannustaa oppilaita kertomaan itse omista töistään, ja yleensä oppilaat pystyvät arvioimaan omia ja muiden töitä. Joskus kerrottavaa ei ole ja keskustelu painottuu Mikan kommentointiin. Vertaisarviointi ja valmiiden töiden yhdessä katseleminen on osittain haasteellista ajan puutteen vuoksi, sillä kuvataiteen tunteja käytetään monesti muuhun koulun oheistoimintaan. Silloin joillakin oppilasryhmillä voi olla vähemmän tunteja kuin toisilla, myös lukujärjestysteknisistä syistä. Mika käy oppilaan kanssa henkilökohtaisen arviointikeskustelun, johon oppilas voi halutessaan osallistua myös kaverin kanssa. Oppilas laittaa valmiit työnsä riviin ja sitten niistä keskustellaan.

*kahestaan jutellaan niistä sitten ja he saa kertoa omia mielipiteitään ja mää kerron omia mielipiteitä ja oon sitten sanon että tuossa sää oot lähteny hyvään suuntaan et tuo on mun mielestä hyvin mielenkiintosta ja tuota olis voinu vielä vähän parantaa ja miksi tää on näin kesken ja muistan kyllä kun sää katoit vaan kännykkää etkä keskittyny töihin (naurua) ja tämmöstä vastavaa että niistä pystytään keskustelemaan monella lailla ja sitten mää annan heidän ehdottaa itselle että minkä sää antaisit itselles numeroksi ku ruvetaan miettiin toki käydään ensiks yhteisesti läpi mitä eri numerot merkitsee ja kyllä ne tietysti yleensä aika alakanttiin arvioi ittensä että tuota niistä sitten keskustellaan ja joskus tehdään pientä kauppaa että ja sitten keväällä kun saat ton tosta tai vielä nuo hommat hoidat niin numero nousee tai muuta tämmöstä niin se on semmosta hyvin niinkun keskustelevaa*

*[...] saa tulla kyllä kaverinki kanssa jos haluaa jos ujostuttaa niin voi tulla kaverin kans yhdessä ja sitte jutellaan niistä ei niissä yleensä ne osaa hyvin pehmittää jos toisella on kovin (naurua) hienoja ja toisella vähemmän hienoja niin kyllä sen osaa jotenki sillä lailla silkkihansikkain voi käsitellä sen tilanteen sillä lailla ja kyllähän ne tietysti näkee sen itekki siinä ei sille voi mitään että rehellisiä ihmisiähän ne on kuitenkin suurin osa oppilaista voi hyvinki rehellisiä olla itselleen että aika harvoin törmää semmoseen että henkilöllä on ihan täysin väärät käsitykset siitä mitä on tehny tavallaan että niitakin kyllä on mutta tuota ne kyllä kannattaa jo ajoissa sitte tunnistaa ja puuttumaan asiaan jo ennen ku ollaan siellä arvosteluvaiheessa*

Mika opettaa valinnaisia kuvataiteen kursseja, joissa oppilaan oppimista arvioidaan myös hyväksytty/hylätty-asteikolla. Hän on havainnut, että motivoituneet oppilaat panostavat töihinsä siitä huolimatta, mutta tunne kurssin suorittamisesta on erilainen. Oppilaat on kasvatettu arvostamaan numeroarvosanaa. Mika kokee numeroarvioinnin olevan taito- ja taideaineissa tärkeää oppiaineen arvostuksen kannalta.

*mä uskon tavallaan numeroarvosteluun öö säilyttämiseen taito- ja taideaineissa kunhan se on hyvin perusteltua sillä että se ei tuu vaan jostain tipahda jostain oraakkelilta vaan että se on*

*että se niinku kerrotaan mistä se koostuu ja oppilas itse ymmärtää miksi hän sain tän numeron niin silloin mun mielestä tavoitteet on toteutunu*

*mä ite suhtaudun vähän skeptisesti siihen että sen vielä sanon täs lopuksi sen että ku jos lähettäs sille hyväksytty hylätty linjalle kaikessa taito- ja taideaineissa niin kyllähän se tietysti taas sanalliseen arviointiin tai johonki muuhun tämmöseen niin mä ite vähän pelkään et se tavallaan ois ehkä jonkulaista alasajoo myöskin samalla sitte että ei tarteis monta vuotta odottaa niin laitettas matikkaa yks tunti lisää ja otettais pois jostain tuolta et saadaan Suomi nousuun että tuota niin niin se on et kannattaa olla varo- varovainen et se valitettavasti ainaki tän hetken maailmassa tuntuu sillä lailla että numeroarvostelun hylkääminen on aika selvä merkki siitä että kohta ruvetaan vähentään ja siirretään kerhotoiminnaks*

Arviointi on tärkeää, jotta kuvataide säilyttäisi asemansa oppiaineena. Mika kuvailee arvioinnin olevan kuitenkin haastavaa taiteen suhteellisuuden vuoksi. Toisinaan opettajan on valittava arvioinnin painotus oppilaan luovan idean ja varsinaisen toteutuksen välillä.

*taide on niin semmosta suhteellista sillä lailla että aa joku idea voi olla aivan loistava toteutus voi olla keskinkertanen joku tekee aivan loistavan toteutuksen mutta jostain kliseisestä ideasta jostain tämmösestä et miten sä niinku vertailet näitä keskenään että mitä sä niinku arvostat*

Mika arvostaa luovaa ajattelua teknisen toteutuksen sijaan. Hän on kokenut vaikeaksi poikien kuvallisen tuottamisen tason arvioinnin kuvataiteessa, sillä poikien keskimääräinen taitotaso on heikompaa kuin keskimääräisen samanikäisen tytön. Mika vakuuttaa, että ilmiö on todellinen, eikä hän tarkoituksella luo sitä. Hän ei haluaisi suosia ketään sukupuolen perusteella, mutta sukupuolten välisen osaamisen tason ero on huomattava.

*ei haluais toisaalta niinku suosia ketään sukupuolen perusteella enkä tietysti sitä teekkään mutta tavallan se että siis pitääkö mun niinku jonku verran joustaa tässä nyt sitte kun tämä veikko tässä on parhaansa yrittäny mutta ku se on tämmönen tikku-ukkomeininki niin mitä mä nyt teen tässä ku toinen piirtää sitte ihan tuota niin pääjalkasia ja kolmas piirtää jotain Leonardo-henkisiä että siinä joutuu miettiä tosi paljon sitä että et mikä on niinku oikein*

Teknisen toteutuksen taidot voivat olla siis todella eritasoisia oppilaiden kesken. Mika arvostaa ennen kaikkea toteutuksen takana olevaa hyvää ideaa. Oppilaan luovan panoksen arvioiminen on kuitenkin nykyään yhä vaikeampaa, sillä Internet on täynnä valmiita ideoita. Oppilaan kotonan tekemä työ voi aluksi näyttäytyä hienona keksintönä, mutta tarkemman keskustelun kautta se paljastuu työksi, joka on tehty valmiilla ohjeella. Tämä kehittää toki oppilaan teknisiä taitoja, mutta luovan ajattelun arvioinnissa Mika luottaa mieluummin omien silmiensä alla syntyneisiin



töihin. Arvioinnissa Mika tukeutuu paljon oppilastuntemukseen, sillä monet keskustelut ja työskentely oppilaan kanssa auttavat ymmärtämään tämän ajatuksia ja edellytyksiä työn tekemiseen.

*se liittyy paljon myöski oppilastuntemukseen et se on hyvin oleellinen asia siinä ku sä oot vuoden verran niitten oppilaitten kans tehny hommia niin sit sä aika hyvin tiedät mitä niiltä voi vaatia eli mää onneks sillä lailla paljon jutellaan oppilaitten kanssa ja meillä on paljon kaikenlaista asiaa sillä lailla niin kyllä ne oppii tuntee sillee aika hyvin sillä lailla että tota että harvoja oppilaita loppujen lopuks on semmosia joista ei kauheen tavallaan selkeetä käsitystä oo että mitä ne niinku oikeesti osaa ja muuta sillä lailla että tuota että jos ne on vaan siellä tunneilla ollu niin tota kyllä niinku vuosiki riittää aika hyvään semmoseen perspektiiviin minkä saa tavallaan että voin ymmärtää tavallaan että mitä niiltä voi odottaa tai on lupa odottaa niin et oppilastuntemus on hyvin tärkeä osa arviointia sillä lailla jotta se on oikeudenmukasta puhumattakaan sitte kaikista näistä tuota diagnooseista*

Mika haluaa antaa kaikille oppilaille samanlaiset mahdollisuudet taiteeseen oppilaan lähtökohdista huolimatta. Oppilas saa apua aina tarpeen ilmetessä, mutta yleensä oppilaan oppimisvaikeudet eivät näy kuvataiteen tunneilla. Arvioinnin oikeudenmukaisuus ei perustu siis ainoastaan ennalta määrättyjen tavoitteiden toteutumisen mittaamiseen, vaan siihen liittyy myös tuntemus oppilaasta ja hänen osaamisestaan. Mika kuvailee, miten kuvataiteen arvioinnissa yhdistyy tavoiteperusteisuus ja objektiivisuus, mutta yhtä lailla intuitio ja subjektiivisuus.

*tuo on vaikea aihe mää en oikeen osaa sanoa siihen mitään mulla ei oo mitään viisasten kivee siihen sillä lailla että se on ihan se on halus tai ei niin se on jossain määrin sellasta mutumeininkiä kuitenkin [...] taiteessa kuitenkin puhutaan tunteista ja muusta sillä lailla niin tavallaan sää saatat kokee ehkä jonku työn hieman eri tavalla ku joku toinen [...] kyse on tietyllä tapaa myöskin niinku mielipide-eroista ja makuasioista sillä lailla että tavallaan mitä mä itse arvostan mitä pidän niinku tavallaan mun pitää yrittää se niinku unohtaa sillä lailla ja nähdä se sillä lailla niinku yleisemmällä tasolla niin se on joskus kyllä vähän vaikeeta [...] se on semmonen aika intuitiivinen homma kuitenkin vaikka se on se on samanaikaisesti objektiivista mut se on tavallaan myöski intuitiivista samanaikaisesti eli tota niin niin sä joudut aika lailla se on tietynlaista nuorallatanssia*

Mika tiedostaa arvioinnin tasapainottelevan subjektiivisuuden ja objektiivisuuden väillä kuvataiteessa. Vaikka arviointi on osiltaan intuitiivista, Mika perustelee aina näkemyksensä. Tois-  
taiseksi hän ei ole kohdannut protestointia antamiaan arvosanoja kohtaan. Mika kertoo arviointitaitojen kehittyvän kokemuksen myötä.

*kyllä sen kunnialla pystyy mun näkemyksen mukaan pystyy kyllä tekemään mutta tuota että että siinä auttaa todella paljon se että sä oot tehny hommaa pitkään sää oot nähny paljon ja sä tiiät*

*suunnilleen mitä on tulossa sillä lailla et sä pystyt sillä tavalla niinku ohjaamaan omaa opetusta ja tavallaan niitä tuloksia paljon paremmin sitte että se on semmonen asia se muuttuu helpomaks kyllä tavallaan vuosien myötä että sillä lailla voisinkin kuvitella että joku joka just alottaa niin voi tuntee suuria omantunnon tuskia siitä että mitä joutuu tekemään että näin itekki aikoinaan sillä lailla että (naurua) ensimmäisten et ensimmäiset numeron antamiset se oli aika semmosta tuota niin niin miettimistä tosiaan että mitä ihmettä tässä nyt niinku tekee että nykyään suhtautuu siihen paljon rennommin sillä lailla osaa tehdä sen vähän luontevammin sillä tavalla mutta se on se että se tulee sitte ku se on tarpeeks monta kertaa tehny ihan niinku mikä tahansa asia*

Mika ehdottaa, että opettajankoulutuksessa olisi hyödyllistä päästä seuraamaan vapaaehtoisien opettajien arviointityötä käytännössä, sillä se olisi kaikkien osapuolien kannalta opettavaista. Mika ei koe voivansa antaa yhtä oikeaa vastausta siihen, mitä arviointi lopulta on. Kuvataiteen opetussuunnitelma on monitulkintainen ja määritelmät hyvän osaamisen tasosta herättävät hänessä lähinnä huvittuneisuutta. Mika ei silti koe, että arviointikriteereitä tulisi tai edes voisi selkiyttää nykyisestä versiostaan. Opettajan pedagoginen vapaus ja kuvataiteen oppiaineen luonne säilyy nimenomaan opetussuunnitelman tulkinnallisuudessa.

*no mä pelkään et jos ne laitettas tarkemmin niin oon aivan varma että niitä ois ihan liikaa siellä joka tapauksessa että semmost ei tavallaan pysty tekemään noh ehkä sen pystyis tekemään mutta tota se ei ois kaik- monet ihmiset ei tykkäis siitä koska jos jouduttais tavallaan rajaamaan niin paljon pois mistä ne haluais puhua ja minkä kautta ne haluais kertoa jotain asioita et kyllä mä ymmärrän miks se on tommonen ja ei se oikeen niinko taito- ja taideaineopetuksessa nii emmää tiedä voisko se kauheesti sen kummempi olla*

[...] suurinta hilpeyttä herättää opettajissa yleensä ne hyvän osaamisen tasot justiin mitä on määritelty siinä aina vähän väliä että ne on semmosta komiikkaa sitte sillai kyllähän niinku ymmärrän miks ne siellä on ja hyviähän ne on jos ne kaikki osais niin ois tosi hyvä (naurua) mut että mut se että miten sä voisit kaikki tai suurimmankaan osan oppilaista saada tavallaan niitten mukaan niinku tavallaan oppimaan kaiken sen mikä siellä lukee edes tyydyttävästi niin tuota on aika mahdollonta sillä tavalla käytännössä niillä resursseilla mitä on käytettävissä että tuota että että siitä tulis pian semmosta että joka tunti tehtäis kaks kuva eri tehtävää ja ne ois semmosia monisteita joita täyteltäs tai katottais joku kuva ja laitettas rasti ruutuun että nyt olette nähneet tämän ja mennäänpä eteenpäin että tuota niin niin ei se mun mielestä vastais kenenkään alan odotuksia eikä tarkotustaan

Mika on ihan tyytyväinen nykyiseen opetussuunnitelmaan ja tulee toimeen sen kanssa. Oma työ on toisinaan raskasta ja vaativaa, jos oppilasryhmä ei ole innostunut. Toisaalta Mika opettaa myös ryhmiä, joiden kanssa työskentely sujuu vaivattomasti ja opettaminen on silloin suurta

nautintoa. Työ ei ole koskaan tuntunut pitkäjaksoisesti epämiellyttävältä, mutta se on helpottunut vuosien kuluessa. Mika kokee oman opetustaitonsa kehittyneen, mikä auttaa kaikenlaisten opetustilanteiden ja oppilasryhmien kohtaamisessa. Kuvataiteen opettamisen merkityksellisyys korostuu oppilaiden kohtaamisessa ja heidän kehityksensä todistamisessa.

*monesti tulee kyl just semmonen harmi monet sanoo justiin kans sitte ku ysiltä oppilaat lähtee niin se on sääli ku ne on justiin sillon tosi mukavia usea ja todella taitavia että nythän niitä vasta oiskin niinku kiva opettaa sit ne lähtee jo pois opettajan tehtävä on toimia juuri näin että että että et kuviksen opettajan homma on hyvin kokonaisvaltasta sillä lailla mikä pätee tietysti kaikkiin taito- ja taideaineisiin niinku näkisin että kuvisopetuksessa on ehkä vielä niinku tavallaan tota ja sitte ku sää kuljet siellä luokassa juttelet heidän kanssaan niistä töistä niitä katotaan ne esittelee niitä ja pyytää neuvoa ja korjauksia ja muuta niin ne työt tulee hirveen sillä lailla tietyllä tapaa niinku sullekki aika lailla läheisiksi sillä lailla et se tavallaan niinku tuota ku sä näät sen prosessin*

Mikalla on edessään muutos, kun työpaikka on siirtymässä lähivuosina uuteen yhtenäiskouluun. Hän pitää sitä uransa loppuvaiheen kannalta mielenkiintoisena. Vaikka toisaalta Mika arvelee, ettei voi koskaan ennalta tietää, mikä on loppua.

## Pohdinta

Tämän viimeisen luvun tarkoituksena on esittää yhteenvedoa, tulkintaa ja johtopäätöksiä edellisessä luvussa esitetyistä tuloksista. Sen jälkeen pohdin tutkimusprosessia kokonaisuudessaan sekä henkilökohtaisella että tutkimuksen kritiikin tasolla. Lopuksi esitän jatkotutkimusehdotuksia taideoppimisen arviointiin.

### 5.1 Yhteenvedo ja tulkinta tulosten suhteesta tutkimuskysymyksiin

Seuraavaksi tarkastelen Irjan, Ullan, Elinan ja Mikan tarinoita yleisemmällä tasolla ja tiivistävästi. Pyrin hahmottamaan kuvataiteen opettajien kokemuksia niiden yhteneväisyyden ja ominaislaatuisuuden kannalta vertailemalla tarinoita keskenään. Kerronnallista raportointia on mahdoton tiivistää muutamaksi virkkeeksi niin, että se kertoisi haastattelemini opettajien tarinat kaikessa syvyydessään. Nostan tässä esille kuitenkin oman tulkintani mukaan keskeisiä asioita kuvataidetta opettavien opettajien tarinoista. Tämän tarkoituksena on vastata parhaalla mahdollisella tavalla tutkimuskysymyksiini:

1. Mitä opettaja kertoo suhteestaan taiteeseen omassa elämässään?
2. Mitä opettaja kertoo omasta taidesuhteestaan koulukontekstissa?
3. Mitä opettaja kertoo taiteen ja taideoppimisen arvioinnin suhteesta?

#### 5.1.1 Taiteen ja itsen suhde, kertomuksia kuvataiteellisesta identiteetistä

Irjalle taide on osa ihmisen arkea ja se näyttäytyy kaikkialla. Vanhemmat olivat kuvataiteellisesti lahjakkaita ja suhtautuivat taiteeseen positiivisesti. Irja on lapsesta saakka ollut kiinnostunut taiteesta ja kaikista tekniikoista. Nykyään luova käsityö on Irjan eräs keskeisin oman taiteen tekemisen tapa. Ullalle taide on ajatuksien näkyväksi tekemistä ja ajattelun väline. Taide on ollut hänen lapsuudessaan arvostettua kotona, ja hän on saanut materiaaleja ja välineitä sen harrastamiseen. Ulla kokee omat tuotoksensa prosessin kannalta tärkeiksi. Elinalle taide on elämäntapa. Taide on mahdollisuus ymmärtää ihmistä syvemmin, kun kuvien kautta voi nähdä toisen ajatuksiin. Elina on lapsena ja nuorena harrastanut kuvataidetta ja musiikkia. Nykyään valokuvaaminen on Elinalle tärkein oman taiteen muoto, vaikka taiteen harrastaminen ja sen tavat ovat aikakausittaisia. Mikalle taide on ilmaisua ja ajattelua, joka muotoutuu aina omassa

historiallisessa kontekstissaan. Mika näkee kaiken taiteen olevan yhtä, eikä hän halua vetää tiukkaa määritelmää taiteen tekemisen mahdollisuuksille. Mika on lapsesta saakka taiteillut aina jollakin tapaa ja taidemyönteisyys on peräisin lapsuuden kodista. Tällä hetkellä oma harrastaminen taiteen parissa on jäänyt taka-alalle, mutta kuten kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat kertoivat, oma taiteen harrastaminen nähdään toivottuna asiana osana tulevaisuutta ja varsinkin eläkepäiviä.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni voisi yleisellä tasolla vastata niin, että kaikille opettajille taide oli jotain hyvin henkilökohtaista ja se miellettiin elämässä aina läsnäolleeksi asiaksi. Jokainen käsitti taiteen avoimesti, mutta osa kykeni kuvailemaan myös omia erityisiä mieltymyksiään.

### 5.1.2 Kuvataiteen opettaminen ja taidesuhde koulukontekstissa

Irja päätyi kuvataiteen opettajaksi, kun hän lukioikäisenä sai tutustua kuvataiteen monipuolisiin tekniikoihin innostavan uuden opettajan johdolla. Irja teettää kuvataidetehtäviä monipuolisilla tekniikoilla, materiaaleilla ja välineillä korostaen oppilaiden omia kuvakulttuureja opetuksen lähtökohtana. Irjan opetuksen keskiössä on oppilaan oman ilmaisukeinon löytäminen ja rohkaistaminen kokeilevaan työskentelyyn. Ulla haki taideteolliseen korkeakouluun, mutta päätyi ensin luokanopettajaksi. Myöhemmin hän kouluttautui taiteen maisteriksi ja taidekäsitys muuttui koulutuksen myötä kuvaamataidosta kuvataiteeseen. Ulla kokee olevansa ennen kaikkea innostava opettaja, ei niinkään taiteilija. Ullan opetuksen keskiössä on saada oppilas kokemaan itsensä oman oppimisprosessinsa ja työnsä omistajaksi. Ulla kokee, etteivät kuvataiteen tavoitteet aina toteudu opetuksen resurssien ja oppiaineen arvostuksen riittämättömyyden vuoksi. Kuvataiteen tavoitteet toteutuvat Ullan mielestä parhaiten projekteissa, joihin voi käyttää aikaa ja vaivaa. Elina haaveili vapaan taiteilijan ammatista, mutta päätyminen kuvataiteen opettajaksi tuntui lopulta sopivalta ratkaisulta. Elinan opetuksen keskiössä on kannustaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa kuvallisessa ilmaisussa ja muodostamaan identiteettiään kuvataiteen keinoin. Kuvataiteen oppiaineessa oppilas oppii Elinan mukaan käsitteellistä ajattelua, kokemusta erilaisten materiaalien käyttämisestä ja arvottavaa taiteellista toimintaa. Oppilaiden tukeminen ja heidän kanssaan maailman ihmetteleminen on Elinan taideopetuksen ydintä. Mika ikään kuin ajautui kuvataideopettajaksi erilaisten vaiheiden kautta, mutta hän koki sen hyvänä asiana. Mikan opetuksen keskiössä on oppilaan ajattelun ja käsillä tekemisen vahvistaminen.

Kuvanlukutaito on Mikan mielestä oleellinen taito, jota hän harjoittelee oppilaiden kanssa mainoksien ja pinnalla olevien ilmiöiden kautta. Hänen opetuksensa saa inspiraationsa usein jostakin taiteilijasta, ja häneen tutustumalla oppilaat voivat perehtyä erilaisiin tekniikoihin ja ymmärtää taiteilijuuden historiallisen refleksiivisyyden valossa.

Toiseen tutkimuskysymykseeni voisin vastata yleisellä tasolla niin, että kaikki opettajat totesivat heidän omakohtaisen suhteensa taiteeseen välittyvän myös heidän opetukseensa. Aika, käytettävissä olevat resurssit ja kuvataiteen arvostus oppiaineena vaikuttavat kuitenkin siihen, millaista taidekasvatusta opettajien on mahdollista toteuttaa.

### 5.1.3 Kuvauksia taideoppimisen arvioinnista

Irjan kokemuksen mukaan taideoppimisen arvioinnin haastavuus on siinä, että arvioinnissa pitää huomioida yhtäaikaaisesti monta asiaa ja puntaroida niiden painottamista. Toisaalta hän kokee, että keskustelu ja suullinen palaute ovat luonteva ja jokapäiväinen osa kuvataiteen tunti-työskentelyä. Ullan kokemuksen mukaan taideoppimisen arviointi on haastavaa, koska opetussuunnitelman tavoitteet ja arviointikriteerit eivät vastaa oppilaiden taitotasoa ja opetuksen resursseja. Ulla arvioi taideoppimisen prosessia portfolioiden avulla. Hän kannustaa oppilaita säilyttämään varsinkin pilalle menneet työt, sillä niiden kautta oppii parhaiten ja ajattelun kehitys tulee näkyväksi. Elinan kokemuksen mukaan arviointi on haastavaa, sillä oppilaiden töitä voi tulkita monella tavalla. Hänen mielestään opetussuunnitelman tavoitteet ja arviointikriteerit suosivat ulospäinsuuntautuneita persoonia. Tämä on Elinasta väärin, sillä oppilaalla tulisi olla mahdollisuus saada hyvä numero, vaikkei hän voisi yhteisesti jakaa tai kertoa omista töistään muille. Mikan kokemuksen mukaan taideoppiminen on haastavaa taiteen suhteellisuuden vuoksi. Taide vaikuttaa eri tavoin sen kokijoissa, jolloin arvioinnissa on kyse myös arvostuksista ja mieltymyseroista. Taideoppimisen arviointi on Mikan mukaan tietynlaista nuorallatanssia, jossa opettaja tasapainottelee subjektiivisuuden ja objektiivisuuden välillä. Arvosanan antaminen ei saa kuitenkaan olla mielivaltaisia, vaan oppilaan tulee saada ymmärtää keskustelun kautta, miksi hän saa kuvataiteesta tietyn numeron. Toisaalta arviointi on taito- ja taideaineissa helppoa Mikan mukaan siinä mielessä, että oppilasta arvioidaan hänen ansioidensa mukaan omaan kehitykseensä peilaten.

Kaikki opettajat kokivat arvioinnin haastavaksi kuvataiteen oppiaineessa. Tämä tulos on yhteneväinen Kairavuoren (2003) ja Grahamin (2019) tutkimuksien kanssa. Kaikki kokivat kuvataiteen opetussuunnitelman arviointikriteerien olevan jollakin tapaa epärealistisia suhteessa

käytäntöön. Mika ajatteli siitä huolimatta, ettei taito- ja taideaineiden opetussuunnitelmissa ole tarkoituksenmukaista selkeämpiin opetuksen ja arvioinnin määrittelyihin. Se ei ole Mikan mukaan edes mahdollista oppiaineen luonteen ja opettajan pedagogisen vapauden vuoksi. Oppilaiden todellisen taitotason ja työskentelyn tason huomioiminen koettiin arvioinnin kannalta haasteelliseksi. Oppilaan taitotason vaihtelevuus kuvallisen tuottamisen eri alueilla koettiin myös vaikeaksi asiaksi arvioinnissa. Oppimista tulisi tarkastella yksilöllisenä kehityksenä, mutta kuitenkin huomioida arvosanojen vertailukelpoisuus ja reiluus vertaissuhteissa. Lisäksi Mika ja Irja nostivat esille uusien oppilassukupolvien taitotason heikentymisen, jonka syyksi he ajattelevat digitalisaation vaikutukset käsillä tekemisen yksipuolistumiseen ja mielikuvituksen köyhtymiseen. Mika koki tämän ilmiön vaikuttavan siihen, miten luotettavasti oppilastöiden luovaa panosta voi arvioida. Elina ei ole kokenut digitalisaation vaikuttaneen oppilaiden taitotasoon, vaan hänen mukaansa oppilaat ovat taitavia kuvallisessa tuottamisessa. Jokainen koki arviointityön helpottuvan oppilaantuntemuksen ja työkokemuksen kautta. Elina koki saavansa tukea kollegaltaan arviointityöhön ja sen myötä luottamusta arvosanojen vertailukelpoisuuteen. Portfolio koettiin oppimisen tukena ja arvioinnin työkaluna onnistuessaan toimivaksi, mutta muutoin työlääksi ja aikaa vieväksi. Tällä huomiolla voisi olla yhteyttä Cavillin (2017) portfoliotutkimuksen tulosten kanssa. Irja koki, että portfolio vie työskentelyaikaa pois varsinaisten töiden tekemiseltä. Ulla hyödynsi portfoliota opetuksessaan ja arvioinnin tukena. Mika ja Irja käyttivät portfolion ideaa lähinnä oppilaan töiden ja luonnosten yhteen kokoamiseen. Portfolio koettiin ideaalina, jonka tarkoitus ei toteudu koulun arjessa täysin.

Kolmanteen tutkimuskysymykseeni vastaan erityisesti Mikan taideoppimisen arviointia kuvaavan ilmauksen kautta, sillä se kokoaa hienolla tavalla yhteen muidenkin opettajien kertomuksia arvioinnista. Lisäksi Mikan ilmaus on erittäin mielenkiintoinen ja kiteyttävä, kun ajattelen tutkimukseni kokonaisuutta. Kuvataiteessa taideoppimisen arviointi on *tietynlaista nuorallatanssia* subjektiivisen ja intuitiivisen arvottamisen sekä objektiivisen kriteereihin perustuvan mitaamisen välillä.

## 5.2 Johtopäätökset

Kun pohdin tutkimuksen tuloksia, voin tehdä seuraavat johtopäätökset. Mikäli opettajan suhde taiteeseen on henkilökohtainen ja käsitys taiteen luonteesta avoin, se heijastuu kuvataiteen opetukseen ja taideoppimiseen arviointiin mielenkiintoisella tavalla. Kuvataiteen opetus on moni-

puolista erilaisiin materiaaleihin, välineisiin, tekniikoihin ja tyyliuuntiin tutustumista oppilaslähtöisten tehtävien kautta. Avoin taidekäsitys mahdollistaa sen, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus kokea, tulkita ja tuottaa taidetta. Kun opettaja käsittää oppilaan oppivan kuvataiteessa sekä kokemuksellisesti että käsitteellisesti, oppilaan oppiminen on kokonaisvaltainen oppimisprosessi – kasvua ja identiteetin muodostamista unohtamatta. Kuvataiteen opettaja voi nähdä oppilaan kokonaisuutena tämän kuvallisen tuottamisen kautta ja siten ymmärtää oppilasta syvemmin.

Arviointi perustuu ennalta asetettujen kriteerien ja oppilaan kehittymisen välisen suhteen mittaamiseen. Jos kuvataiteen opettaja tiedostaa oppiaineensa taiteellisen luonteen, joka korostaa oppilaan tuottamisessa yksilöllisen luovia eikä ennalta päätettyjä kuvataidevastauksia, taideoppimisen arviointi poikkeaa edellä kuvatusta arvioinnin määrittelystä. Kuvataiteen opettaja arvioi taideoppimista arvioinnin objektiivisen tavoiteperustaisuuden lisäksi omalla subjektiivisellä intuitiollaan. Taideoppimisen arviointi yhdistää tiedon kaksi puolta: intuitiivisen maailmassa olemisen välittömän aavistuksen ja käsitteellisen kielen ja reflektoinnin kautta syntyvän ymmärryksen. Taideoppimisen arviointi on kuvataidetta opettavien kokemuksen mukaan haastavaa ehkä juuri näiden kahden erilaisen tiedonluonteen yhtymisen vuoksi. Kuvataide on tärkeä ja oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukeva oppiaine, jossa oppiminen on tavoitteellista ja sitä tulee arvioida. Taideoppimiselle ei voida kuitenkaan asettaa ehdottomia ja yksityiskohtaisia arviointikriteereitä, jos kuvataiteen opettamisessa halutaan säilyttää taiteen avoin luonne. Kuvataidetta opettavat tuovat arviointityöhön oman intuitionsa, joka persoonallisella ja perustellulla tavallaan kuroo umpeen taiteen avoimuuden ja oppimisen tuloksellisuuden välimatkaa.

Olen tässä tutkimuksessa lähtenyt siitä näkökulmasta, että arviointi ja taide edustavat hyvin erilaisia tiedonlajeja ja ovat siksi keskenään jollain tapaa ristiriidassa tai jopa vastakkaisia tapoja käsittää todellisuutta. Haluan lopuksi kuitenkin pohtia taiteen ja arvioinnin suhdetta uudella tapaa. Soep (2004) nostaa esille näkökulman siitä, että oikeastaan taide ja arviointi ovat hyvin samankaltaisia prosesseja. Taide ja arviointi pyrkivät tekemään näkyväksi jotain sellaista, joka on vaikeasti artikuloitavissa, mutta joka ilman konkretisointia jäisi näkymättömiin. Toiseksi taidetta ja arviointia yhdistää niiden kyky kertoa tarinaa, joka paljastaa ihmisenä ja yhteisönä olemisen merkityksiä erilaisissa historiallisissa konteksteissa. Kolmas Soepin nostama näkökulma on taiteen ja arvioinnin mahdollisuus paljastaa vaikeita ja ristiriitaisia asioita. Epäkohtien näkyväksi tekemisen kautta syntyvä epämiellyttäväkin kokemus voi johtaa tarpeelliseen muutokseen. Neljännes huomio on siinä, että taide ja arviointi refleктоivat ja luovat ihmistä, joka kohtaa näitä taiteen ja arvioinnin kulttuurisia tuotteita. Lopulta taide ja arviointi ovat



sosiaalisia prosesseja, jotka ovat jatkuvan muutoksen kohteena. Näiden viiden taiteen ja arvioinnin välisen yhtäläisyyden nimeäminen ei kuitenkaan poista sitä jännitteisyyttä, jota taidekasvattajat kokevat arviointityössään. Kuitenkin arvioinnin haasteellisuuden sijaan tulisi huomata sen mahdollisuudet. Arviointi tekee näkyväksi taideoppimisen kaikessa laajuudessaan ja kokonaisvaltaisuudessaan. Vaikka se vaatii opettajalta kovaa työtä, taidekasvatuksen tavoitteet ovat tavoittelemisen arvoisia (Soep, 2004, s. 579–581; s. 583).

### **5.3 Tutkimuksen kritiikki ja jatkotutkimusehdotukset**

Tämän pro gradu -tutkielman tekeminen on ollut minulle henkilökohtaisesti antoisa, mutta myös vaikea prosessi. Kiinnostus tätä tutkimusaihetta kohtaan on alusta asti säilynyt ja prosessin myötä syventynyt, vaikka kokemus omasta riittämättömyydestä tutkijana on toisinaan ottanut vallan. Koen ajatteluni kehittyneen ja ammatti-identiteettini vahvistuneen tutkimuksen myötä. Tutkimuksen tuloksia olisi syytä tarkastella kriittisesti, sillä olen aloittelevana tutkijana vielä kokematon, eikä haparoivaa tutkimustani voi mielekkäästi verrata tieteenalani muihin julkaisuihin. Siitä huolimatta tämä tutkimus on kaikessa vajavuudessaan mielenkiintoinen ja ymmärrystä syventävä avaus taideoppimisen arvioinnin jatkotutkimuksia varten. Seuraavaksi arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä. Heikkinen, Huttunen, Syrjälä ja Pesonen (2012) esittävät viisi periaatetta, jolla kerronnallisen tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta voidaan arvioida. Nämä periaatteet ovat historiallinen jatkuvuus, refleksiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus (Heikkinen ym., 2012).

Historiallisella jatkuvuudella tarkoitetaan tutkimuksen kykyä osallistua aikaisempaan keskusteluun siten, että se taustoittaa tutkimuksen aiheen hyvin, ja että raportointi etenee kronologiasaan loogisesti (Heikkinen ym., 2012, s. 8). Historiallisen jatkuvuuden periaatteen toteutuminen on tämän tutkimuksen eräs kompastuskivi. Aiheen laajuuteen nähden lähdekirjallisuuden käyttö on yksipuolista ja vajavaista. Olen perehtynyt huolellisesti tutkimuksen taustoihin, mutta vain muutaman teoksen ja julkaisun varassa. Aloittelevana tutkijana lukutapani lähdekirjallisuutta kohtaan on edelleen kehitysvaiheessa, mikä näkyy lähteiden vähäisessä määrässä ja niiden osittaisena keskustelemattomuutena. Koen kuitenkin onnistuneeni taustoittamaan tutkimusaiheeni kannalta riittävän kattavan ja välttämättömän teoreettisen viitekehyksen. Kerronnallisten tutkimusmenetelmien laaja sovellettavuus on myös vaikuttanut siihen, että tässä tutkimuksessa ei ole selkeästi ymmärrettävää analyysitapaa. En ole perehtynyt kerronnallisten tut-

kimusten tapauskohtaisiin tutkimusmenetelmiin monipuolisesti, vaan noudattanut omassa työssäni lähinnä yleisiä periaatteita. Sillä tapaa tutkimuksen tulokset muotoutuvat pääosin oman tulkintani ja ymmärrykseni mukaan. Tältä osin tutkimuksen luotettavuutta voidaan kritisoida paljonkin.

Refleksiivisyyden periaatteen mukaan tutkija nostaa esille oman subjektiviteettinsa rajoitukset tutkimuksen tekemiselle ja pohtii tuloksia niiden näkökulmasta (Heikkinen ym., 2012, s. 8–9). Olen pyrkinyt läpinäkyvyyteen kaikissa tutkimuksen vaiheissa, jotta lukijalla olisi mahdollisuus tarkastella omia vaikuttimiani tutkijana. Tiedostan sen, että tutkimukseni aiheen valinta nousee omasta harrastuneisuudestani taiteen parissa ja siitä oletuksesta, että arviointi on haastavaa kuvataiteen oppiaineessa. Tämä on saattanut sokeuttaa minut päinvastaisilta oletuksilta ja muilta eriäviltä näkökulmilta. Haastattelujen aikana muodostunut käsitys tutkimastani aiheesta varmastikin muuttui ja vaikutti tapaani muotoilla kysymyksiä aina seuraaville haastateltaville. Olen todennäköisesti epäonnistunut kuulemaan haastateltaviani täysin avoimesti, sillä olen olettanut heistä ja heidän kokemuksistaan ennakolta jotain. Toisaalta tässä tutkimuksessa ymmärryksen nähdään rakentuvan keskustelussa, ei monologiassa. Siinä mielessä on epäoleellista yrittää erottaa haastattelijan ja haastateltavan ajatusten alkuperää, sillä ne muotoutuvat parhaassa tapauksessa hermeneuttisesti ajatellen yhteiseksi ymmärrykseksi.

Dialektisuus osoittaa tutkimuksen kykyä säilyttää kerronnallisen aineiston moniäänisyys, tutkittavien autenttinen ääni (Heikkinen ym., 2012, s. 9). Irjan, Ullan, Elinan ja Mikan tarinoita analysoidessani havaitsin, että haastateltavat pohtivat samoja asioita, mutta omista lähtökohdistaan ja osittain toisistaan poiketen. Haastateltavat voivat parhaiten arvioida, miten onnistuivat tuomaan esiin heidän tarinansa ja näkökulmansa, kun he lukevat tätä tutkimusta. Analyysin aikana on oletettavasti käynyt niin, että tulkitessani jätin tuomatta esiin joitakin haastateltavan kertomia asioita, jotka olisivat kuvailleet hänen autenttisuuttaan, mutta jotka eivät vastanneet tutkimusintresseihini. Tämä on eräs kritiikin kohde tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta.

Toimivuuden periaatteen mukaan arvioidaan, millaisia eettisiä vaikutuksia tutkimuksella oli tutkimukseen osallistuneiden elämään (Heikkinen ym., 2012, s. 9–10). Tämä periaate toteutui tulkintani mukaan tutkimuksessani osittain hyvin. Jokainen haastateltava kertoi haastattelun lopussa, että omien kokemusten jakaminen tuntui merkitykselliseltä. Irja kertoi haastattelun antaneen hänelle perspektiiviä omaan työhönsä. Etenkin Ulla kertoi haastattelun olleen itselleen voimauttava kokemus. Mika koki haastattelun olleen eräänlaista sisimmän purkamista, sillä hän

on koulunsa ainoa kuvataiteen opettaja, eikä pääse keskustelemaan oppiaineestaan kovin usein toisten opettajien kanssa. Elina kertoi haastattelun tuntuneen mukavalta, mutta toisaalta hän harmitteli useaan otteeseen, ettei osannut vastata kysymyksiimme haluamallaan tavalla. Haastattelun aikana vakuuttelimme hänelle, että kaikki hänen kertomansa asiat ovat meille arvokkaita. Pohdin, että olisinko voinut haastattelijana vielä enemmän korostaa hänelle sitä, ettei tutkimaamme aiheeseen ole oikeita tai vääriä vastauksia. Ehkä emme osanneet olla tarpeeksi kuuntelevia ja avoimia Elinan kertomalle, vaan hänelle jäi sellainen olo, että odotimme tietynlaisia vastauksia. Toisaalta voidaan ajatella, että tutkimamme aihe oli jollakin tapaa vaikea kaikille haastateltaville. Ehkä tulkintani on liian pitkälle viety, mutta ajattelin sen esiin nostamisen oleelliseksi eettisyyden kannalta, jotta tutkimukseni tuloksia voi tarkastella kriittisesti. Eettisyyden kannalta epäkohtia on myös siinä, että ottaessani yhteyttä haastateltaviin, en mahdollisesti kyennyt suojaamaan haastateltavien anonymiteettia. Otin nimittäin erään haastateltavan suosittelemana yhteyttä muihin haastateltaviin, ja kerroin yhteystietojen antajan. Pyrin korjaamaan erehdykseni tuloksien raportointivaiheessa, etteivät haastateltavat tunnista toisiaan. Tutkimuksen ulkopuolisilla henkilöillä ei ole kuitenkaan mahdollisuutta päästä selville haastateltujen henkilöllisyydestä. Haastatteluaineisto on tarkoin säilytetty, eikä kenelläkään ulkopuolisella ole ollut pääsyä siihen. Haastattelutallenteet sekä digitaalinen ja fyysinen aineisto tuhoetaan pro gradu -tutkielmani valmistumisen ja hyväksymisen yhteydessä. Haastatteluun kutsumisessa tapahtunut huolimattomuusvirhe on kuitenkin eräs suurimmista eettisistä ongelmakohdista tutkimuksessani.

Havahduttavuudella tarkoitetaan tutkimuksen kykyä vaikuttaa lukijaan kokonaisvaltaisesti sekä kognitiivisesti että emotionaalisesti (Heikkinen ym., 2012, s. 10). Tutkimusprosessin aikana havahduin aina toisinaan hetkellisesti siihen, että oivalsin jotain merkittävää. Analyysivaihetta tehdessäni koin ymmärtäneeni tutkimusaihettani syvemmin. Se sai minut iloiseksi ja vakuutuneeksi yhtäaikaaisesti. Havahduttavuuden toteutumista on toisaalta mahdoton arvioida toisen henkilön puolesta, joten sen arvioiminen jää lukijan varaan. Lukija voi pohtia, miten tämä tutkimus kokonaisuudessaan havahdutti häntä ja miten hän voi kokemuksessaan hyväksyä tutkimuksen tulokset.

Tätä tutkielmaa hahmotellessani lähdin liikkeelle ajatuksesta, että tiedon eri lajit ja niiden vuorovaikutus läpivalaisevat koko tutkimukseni. Hermeneuttinen näkökulma tietoon ja totuuteen on kielellistä, kun taas pragmatistinen näkökulma tunnustaa tiedon kokemuksellisuuden. Tutkimusprosessin aikana olen alkanut ymmärtää näiden tiedonlajien erottelun olevan vain karkea

malli ajattelun apuvälineeksi. Niin taideoppiminen kuin taideoppimisen arviointi ovat tiedonlajien eheytymispaikka, jolloin tiedon kokemuksellisuus ja kielellisyys yhtyvät kokonaisvaltaiseksi maailmassa olemiseksi. Kokemuksen ja kertomuksen välinen kuilu on aina olemassa, mutta elämä näyttäytyy ihmiselle ennemminkin eheänä kokonaisuutena kuin kokemuksen ja kertomuksen dialektisuutena. Tässä mielessä taideoppimisen arvioinnin nuorallatanssi on opettajien persoonallinen tapa eheyttää näitä dialektisia tiedonlajeja.

Tässä tutkimuksessa hyväksyn sen lähtökohdan, että kokemuksen tutkimisen mahdollistavat vain kertomukset. Miten narratiivisen analyysin pohjalta tuotetut tulokset eli kuvataidetta opettavien opettajien tarinat tulisi tekstinä ymmärtää? Gadamerin (2004) mukaan teksti hermeneuttisena käsitteenä ei tarkoita lopputulosta vaan se on välituote keskinäisen ymmärtämisen tapahtumisessa. Gadamerin ajatus kielen ja ymmärtämisen suhteesta on se, että kieleen palataan vain, jos tekstiä ei voi ymmärtää. Kirjoitus on keskinäisen ymmärtämisen tilasta irrotettu, joten kirjaimiin kiinnittyneen tekstin on ilmaistava alkuperäinen tiedonanto siten, että sen merkitys on ymmärrettävissä yksiselitteisesti: lukija, vastaanottaja ja tulkitsija pyrkivät saamaan jähmettyneen tekstin jälleen puhumaan. Tällöin tiedonanto ei ole sitä, mitä alun perin sanottiin vaan sitä, mitä haluttiin sanoa. Tulkitsijan tulee tehdä oikeutusta alkuperäiselle merkitykselle. Tämä oli tutkimukseni tavoite: tulkita ja välittää kuvataidetta opettavien kertomuksia siten, kuin heidän tarkoituksensa oli. Gadamerille tulkitsija on ”välissä puhuja” tekstin ymmärtämisen välittäjänä ja katoaa onnistuessaan tehtävässään. Tulkitsija palvelee tekstiä olemalla tekstissä, jolloin jännite tekstin ja lukijan välillä raukeaa ja erilaiset horisontit sulautuvat (Gadamer & Nikander, 2004, s. 221; s. 224–226; s. 234). Mikäli onnistuin tässä tehtävässä, lukija voi ikään kuin kuulla tutkijan sekä haastateltujen opettajien autenttiset äänet ja tulla osalliseksi keskustelun kautta syntyvään yhteiseen ymmärrykseen.

Tutkimusmenetelmäni voi kritisoida siinä mielessä, että se näkee kertomukset kaiken keskiössä. Narratiivisen tutkimuksen kritiikkiä on esittänyt erityisesti Galen Strawson (2004), joka kritisoi narratiivisessa tutkimuksessa vallalla olevia väitteitä narratiivisuuden kaikkivoipaisuudesta ihmisen kokemuksen perimmäisenä olemuksena tai identiteetin ja elämän ymmärtämisen jäsentäjänä. Strawson (2004, s. 450) kommentoi, ettei elämää, aikaa ja sielua voi ymmärtää tiukan kerronnallisesti, sillä elämä on kaikkien tarinoiden saavuttamattomissa. Siten myös tämä tutkimus on kokeileva yritys ymmärtää tutkimaansa ilmiötä vain kerronnallisuuden näkökulmasta. Onkin mielenkiintoista selvittää, millaisia tuloksia Ojala osoittaa käsitellessään yhteistä aineistoamme fenomenologisista ottein.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta koen oleelliseksi kuvata sitä yleistä maailmantilannetta, joka vallitsi tehdessäni tätä pro gradu -tutkielmaa. Loppukeväältä 2020 Oulun yliopisto siirtyi etäopetukseen COVID-19-pandemian vuoksi, kun aloitin tutkielmani tekoa. Maailmanlaajuisen pandemia on vaikuttanut monella tapaa omaan suoriutumiseeni opinnoissani, sillä pelko ja ahdistus epävarmasta maailmantilanteesta on kuormittanut minua henkisesti. Koko pro gradu -prosessi on käytännössä katsoen tapahtunut vailla mahdollisuutta keskustella työstäni fyysisesti samassa tilassa ohjaajani tai aineistonkeruuparini kanssa. Kommunikointi on tapahtunut etäyhteyksien välityksellä myös haastateltavien kanssa. Koen, että tällä kaikella on vaikutusta tutkielmani muotoutumiseen. Olisikin mielenkiintoista tutkia, millaisia vaikutuksia etäopetuksella on opiskelijoiden suoriutumiseen opinnäytetöissään. Sen pohtiminen ei kuitenkaan ole tämän tutkielman tehtävä.

Lopuksi voin todeta, että olen edelleen vakuuttunut tutkimani aiheen merkittävyydestä. Tutkimuksen tulokset eivät olleet vain tutkimuksen kannalta hyödyllisiä, vaan koen ammatillisen identiteettini kehittyneen prosessin aikana. Oppimisen arviointi kuvataiteessa tai taito- ja taideaineissa yleisestikin on laaja tutkimusaihe, jota en tällä pro gradu -tutkielmalla kyennyt mitenkään tyhjentävästi kartoittamaan. Arvioinnin kriteeriperustaisuus ja objektiivisuus on tärkeää arvioinnin vertailukelpoisuuden ja eettisyyden kannalta. Kuvataiteessa ja taideaineissa yleisestikin oppimista ei voida mitata kuitenkaan yksiselitteisillä mittareilla, jos halutaan säilyttää taiteen olemus oppiaineessa. Mikäli tunnustetaan taideoppimisen arvioinnin olevan osittain opettajan subjektiivisen arvottamisen varassa, aihetta olisi syytä tutkia lisää. Taideoppimisen arviointia voisi tutkia erityisesti hermeneuttisesta ajattelusta käsin kysymällä, miten opettaja voi oman intuitionsa pohjalta tehdyn tulkinnan varassa keskustella oppilaan kanssa siten, että keskustelijoiden välille syntyy yhteisymmärrys. Opettajien subjektiivisuutta taideoppimisen arvioinnissa ei tulisi ajatella arvioinnin kannalta kyseenalaisena piirteenä. Sen sijaan opettajien subjektiivinen arvottaminen tulisi ottaa rohkeasti esille vahvuutena ymmärtää oppimista taiteessa.

## Lähteet

- Cavill Jr, W. D. (2017). *Holistic and Individualistic Evaluations of Digital Visual Art Portfolios: A Mixed Methods Study* (Doctoral dissertation, The University of Nebraska-Lincoln).
- Davies, S. (2013). *Definitions of Art*. Haettu osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/281277088\\_Definitions\\_of\\_art](https://www.researchgate.net/publication/281277088_Definitions_of_art).
- Davies, S. (2015). Defining Art and Artworlds. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 73(4), 375–384. Haettu osoitteesta <https://academic.oup.com/jaac/article/73/4/375/5981011?login=true>.
- Dewey, J. (2005). Art as Experience. Teoksessa Capps, D. ja Capps J., M. (toim.), *James and Dewey on Belief and Experience* (s. 268–283). University of Illinois Press.
- Eisner, E. (2007). Assessment and Evaluation in Education and the Arts. Teoksessa Bresler, L. (toim.). *International Handbook of Research in Arts Education: Part 1*. Springer. Sivut 423–426.
- Gadamer, H. G. & Nikander, I. (suom.) (2004). *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- Gander, H. (2015). *Gadamer: the universality of hermeneutics*. Teoksessa Malpas, J. & Gander, H. (toim.). *The Routledge companion to hermeneutics*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Graham, M. (2019). Assessment in the visual arts: Challenges and possibilities. *Arts Education Policy Review*, 120(3), 175–183.
- Heikkinen H. L. T. (2001). *Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena*. Teoksessa Aaltonen J. & Valli R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 116–132). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Heikkinen H. L. T. (2010). *Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena*. Teoksessa Aaltonen J. & Valli R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 143–159). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. Uudistettu painos.
- Heikkinen, H. L., Huttunen, R., Syrjälä, L., & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational action research*, 20(1), 5–21.
- Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. (2002). Tulla siksi mitä olen? Teoksessa Huttunen H.L.T. & Syrjälä, L. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta*. Haettu osoitteesta [https://www.academia.edu/3204369/Tulla\\_siksi\\_mita\\_olet](https://www.academia.edu/3204369/Tulla_siksi_mita_olet)

- Huttunen, M. (2013). Narratiivisten identiteettiprosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.), *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa* (s. 125–154). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Hyvärinen, M. (2017). *Kertomushaastattelu*. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusu-vuori, J., & Aho, A. L. Tutkimushaastattelun käsikirja. *Tampere: Vastapaino*.
- Hänninen, V. (2010). *Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä*. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 160–178). Juva: WS Bookwell Oy.
- Junkkila, S. (2019). *Oppilaan oppimisen arviointi kuvataiteen oppiaineessa*. Kandidaatintyö, Oulun yliopisto.
- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K.E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. (s. 41–65). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kairavuori, S. (2003). Törmäyksiä ytimeen: Kuvataiteen aineenopettajaksi opiskelevien identifioimia ongelmakohtia aineensa arvioinnissa. Teoksessa Meisalo, V. (toim.) *Aineenopettajakoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus*. Haettu osoitteesta <https://www.edu.helsinki.fi/malu/tutkimus/adsymposium/artikkelit/TT%20Kairavuori.pdf>
- Kauppinen, E. ja Vitikka, E. (2017). Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kilpinen, E. (2008). John Dewey, George Herbert Mead ja pragmatistisen yhteiskuntatieteen ongelmat. Teoksessa Kilpinen, E., Kivinen, O. & Pihlström, S. (toim.), *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä* (s. 91–132). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kilpinen, E., Kivinen, O. & Pihlström, S. (2008). Johdanto. Teoksessa Kilpinen, E., Kivinen, O. & Pihlström, S. (toim.), *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä* (s. 7–17). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kim, J.-H. (2013). Rethinking teacher action research as Bildung: A phenomenological approach to professional development. Haettu 29.4.2021 osoitteesta <http://krex.ksu.edu>
- Kivinen, O. & Piironen, T. (2008). Kehollisesta osaamisesta kielelliseen tietoon. Teoksessa Kilpinen, E., Kivinen, O. & Pihlström, S. (toim.), *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä* (s. 185–208). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Koivisto, K., Kukkola, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. (2014). Kokemuksen mahdollisuudet. Teoksessa Koivisto, K., Kukkola, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. (toim.), *Kokemuksen tutkimus IV: Annan kokemukselle mahdollisuuden* (s. 7–27). Vantaa: Hansaprint Oy.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Korpi, E. (2020). *Kerronnallinen tutkimus taiteen ja luonnon esteettisistä kokemuksista sekä taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta taidekasvattajien kertomuksissa*. Pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto.
- Kukkola, J. (2014). Millaisin ehdoin kokemus voi olla tutkimuskohteena mahdollinen?: Mielienfilosofisia lähtökohtaehtoja kokemuksen tutkimukselle. Teoksessa Koivisto, K., Kukkola, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. (toim.), *Kokemuksen tutkimus IV: Annan kokemukselle mahdollisuuden* (s. 31–56). Vantaa: Hansaprint Oy.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation* (Vol. 47). Sage.
- Mäki-Kulmala, H. (2013). Propositionaalisesta narratiiviseen tieto- ja oppimiskäsitykseen. Teoksessa Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.), *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa* (s. 47–64). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Määttänen, P. (2008). Pragmatismien näkökulma taiteen tutkimiseen. Teoksessa Kilpinen, E., Kivinen, O. & Pihlström, S. (toim.), *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä* (s. 231–256). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Niiniluoto, I. (2008). Arvot ja tosiasiat – samaa vai eri paria? Teoksessa Kilpinen, E., Kivinen, O., & Pihlström, S. (toim.), *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä* (s. 61–90). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Nikander, P. (2017). *Tarkistuslista haastattelututkimuksen tekijöille*. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., & Aho, A. L. Tutkimushaastattelun käsikirja. *Tampere: Vastapaino*.
- Opetushallitus (2020a). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. 10.2.2020. Haettu 15.4.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>.
- Opetushallitus (2020b). Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. 31.12.2020. Haettu 15.4.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>.



- Pihlström, S. (2008). Pragmatismi filosofisena perinteenä. Teoksessa Kilpinen, E., Kivinen, O. & Pihlström, S. (toim.). *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä* (s. 21–51). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Pohjakallio, P. (2005). *Miksi kuvista? – Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Polkinghorne, D. (1995). *Narrative configuration in qualitative analysis*. Teoksessa J. Hatch & R. Wisniewski (toim.), *Life History and Narrative*. (s. 5–24). London: Falmer.
- POPS: Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu 15.4.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>.
- Ropo, E. & Huttunen, M. (2013). Johdanto. Teoksessa Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.), *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa* (s. 9–16). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, M. (2000). *Sillanrakentajat: Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006a). *Avoin haastattelu*. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 9.4.2021 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006b). *Teemahaastattelu*. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 9.4.2021 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>.
- Sava, I. (1993). Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, I. & Väyrynen, P. (toim.), *Taiteen perusopetuksen käsikirja* (s. 15–43). Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Sedgwick, M., & Spiers, J. (2009). The use of videoconferencing as a medium for the qualitative interview. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 1–11.
- Soep, E. (2004). Assessment and Visual Arts Education. Teoksessa Eisner, E. W. & Day, M. D. (toim.). *Handbook of research and policy in art education*. National Art Education Association, Routledge.
- Sullanmaa, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2019). Trajectories of teachers' perceived curriculum coherence in the context of Finnish core curriculum reform. *Curriculum and*

- Teaching*, 34(2), 27–49. Haettu osoitteesta [https://helda-helsinki-fi.pc124152.oulu.fi:9443/bitstream/handle/10138/313841/Sullanmaa\\_et\\_al\\_Curriculum\\_and\\_teaching\\_1.pdf;jsessionid=63C203C77E3A88E3549C609D56847646?sequence=1](https://helda-helsinki.fi/pc124152.oulu.fi:9443/bitstream/handle/10138/313841/Sullanmaa_et_al_Curriculum_and_teaching_1.pdf;jsessionid=63C203C77E3A88E3549C609D56847646?sequence=1).
- Suojanen, M. (2014). Esteettinen kokemus taideteoksesta. Teoksessa Koivisto, K., Kukkola, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. (toim.), *Kokemuksen tutkimus IV: Annan kokemukselle mahdollisuuden* (s. 57–72). Vantaa: Hansaprint Oy.
- Tenhu, T. (2019). Taide mielessä–mieli taiteessa: opettajien kuvataidekokemuksien narratiivista tarkastelua (Doctoral dissertation, Väitöskirja). Acta Universitatis Ouluensis/E Scientiae Rerum Socialium. 187. Haettu 29.04.2021 osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:9789526223483>
- Tieteen termipankki (24.4.2021). *Kasvatustieteet:portfolio*. Haettu osoitteesta <https://tieteen-termipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:portfolio>.
- Tieteen termipankki (28.2.2021). *Estetiikan termistö*. Haettu osoitteesta <https://tieteen-termipankki.fi/wiki/Estetiikka>.
- Turunen, S. (2014). Uusin silmin, avoimin mielin: Mitä kokemustutkija voi oppia taiteilijan tavasta katsoa maailmaa? Teoksessa Koivisto, K., Kukkola, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. (toim.), *Kokemuksen tutkimus IV: Annan kokemukselle mahdollisuuden* (s. 234–249). Vantaa: Hansaprint Oy.
- Yrjänäinen, S. & Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.), *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa* (s. 17–46). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

## Liite 1

Opettajan taidesuhteen merkityksiä kuvataiteen opettamisessa ja taideoppimisen arvioinnissa

### Teemahaastattelun runko

Teemat:

1) opettajan omakohtainen suhde taiteeseen
2) opettajan kokemuksia kuvataiteen opettamisesta
3) opettajan kokemuksia taideoppimisen arvioinnista
4) opettajan pohdintoja oman taidesuhteen vaikutuksesta opettamiseen ja arviointiin

### Haastattelun kulku

- arkista juttelua, lämmittelyä (Zoom-säätöä)
- nauhoituksen aloittaminen
- HAASTATTELUSOPIMUS
  - lupa haastateltavalta haastatteluaineiston tallentamiseen ja käsittelyyn kahden eri pro gradu -tutkielman tutkimustarpeisiin
  - kerrotaan eettisyydestä, kuten anonymiteetista ja aineiston luottamuksellisesta käsittelystä, kuka käsittelee aineistoa, KERROTAAN tutkimuksemme vaiheista
  - tutkimukseen osallistuminen vapaaehtoista
- haastattelijoiden aloitus (esimerkiksi):

*Olemme valmistuvia luokanopettajia, jotka ovat kiinnostuneet ja erikoistuneet kuvataiteeseen. Teemme tahoillamme pro gradu -tutkielmaa kuvataiteen arvioinnista ja olemme kiinnostuneet opettajan näkökulmasta.*

*Meitä kiinnostaa juuri sinun kokemuksesi, ajatuksesi, tunteesi ja näkökulmasi asiasta. Tämä on teemahaastattelu, jossa käsittelemme neljää teemaa: 1) suhdettasi taiteeseen, 2) kokemuksiasi kuvataiteen opettamisesta, 3) kokemuksiasi taideoppimisen arvioinnista sekä 4) taidesuhteesi merkityksestä työssäsi. Tarkoitus on, että saat kertoa omin sanoin ja vapaasti. Onko sinulla tässä vaiheessa jotain kysyttävää haastattelusta?*

- haastattelukysymykset

1. Kerro aluksi hieman itsestäsi, kuka olet? Millainen koulutuksesi on kuvataiteen suhteen (luokanope, aineenope, pätevyys, sivuaineet)? Kuinka monta vuotta olet toiminut ammatissasi? Kuinka monta vuotta olet opettanut kuvataidetta?
2. Kerro, mitä taide merkitsee sinulle (Millaisesta taiteesta nautit? Miten käsityksesi taiteesta on muovautunut, muistoja, harrastuneisuus, oma taide, näyttelyt, millainen suhde perheelläsi oli taiteeseen...).
3. Miten päädyit opettamaan kuvataidetta? Kerro siitä.
4. Miksi sinun mielestäsi kuvataidetta opetetaan?
5. Mitä erityisiä muistoja sinulla on kuvataiteen opettamisesta? Millaisia asioita olette oppilaiden kanssa tehneet? (Millaisia töitä valitset? Millaisia asioita niiden kautta on tarkoitus oppia? Mitkä ovat tärkeimmät tavoitteet? Millaisia sisältöjä opetat niiden kautta? Onko kuvataiteessa mielestäsi tärkeää opettaa teknistä taituruutta, persoonallista ilmaisua, kulttuurin tuntemusta, mediakuvien lukua/tulkintaa? Millaisia työtapoja käytät? Millaisia sisältöjä on mielestäsi tärkeää opettaa kuvataiteessa?)
6. Mitä oppilas sinun mielestäsi oppii kuvataiteessa?
7. Millaisia arviointimenetelmiä käytät kuvataiteessa?
8. Miltä oppimisen arviointi tuntuu kuvataiteessa? Kerro kokemuksistasi. (Miten "hiljainen tieto" tai kokemuseräinen tieto on läsnä arvioidessasi? Mikä on intuition merkitys arvioinnissa?)
9. Mikä tarkoitus kuvataiteen arvioinnilla on?
10. Millaisia asioita painotat oppilastöiden arvioinnissa eri-ikäisillä?
11. Miten arvioit kuvataiteessa oppilaiden kuvataiteellista osaamista?
12. Miten lopullinen arvosana muodostuu?

13. Pitäisikö kuvataiteen arviointikriteerejä selkeyttää vieläkin enemmän tai muuttaa jollain tavalla?

14. Kerroit aiemmin suhteestasi taiteeseen. Pyydämme sinua pohtimaan, miten taidesuhteesi ja käsityksesi taiteesta on ollut läsnä työssäsi. Mitä ajattelet koulutuksen merkityksestä?

- vapaata kommentointia, kysymyksiä
- kiitetään haastattelusta, päätetään haastattelu
- nauhoituksen päättäminen

## Liite 2

### Haastattelukutsu

Hei sinä työelämässä oleva kuvataidetta opettava! Haluaisitko jakaa tarinasi kanssamme? Olemme opiskelumme loppusuoralla olevia luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta, ja kiinnostuneita tutkimaan kuvataiteen arviointia opettajan näkökulmasta pro gradu -tutkielmissamme. Pyydämme vapaaehtoisia kuvataiteen aineenopettajia (peruskoulu 5-9lk.) sekä kuvataidetta 5-6-luokilla opettavia luokanopettajia, joilla on työkokemusta kymmenen vuotta tai enemmän, kertomaan kokemuksistaan ja käsityksistään kuvataiteen arvioinnista sekä taiteen merkityksestä itselleen. Haastattelu toteutetaan Zoom-verkkokokoustyökalun avulla ja haastattelu tallennetaan jatkotyöstöä varten. Haastattelu kestää arvioilta tunnin. Haastatteluaineistoa käytetään kahdessa pro gradu -tutkielmassa ja antamanne tiedot säilytämme ehdottoman luottamuksellisina ja anonyymeinä, ja ne tuhotaan gradujen valmistuttua.

Yhteydenotot [sara.ojala@student.oulu.fi](mailto:sara.ojala@student.oulu.fi) tai [sanna.junkkila@student.oulu.fi](mailto:sanna.junkkila@student.oulu.fi)